59 4/24

121.2 е
594/24

ОСНОВЫ ОБУЧЕНІЯ

РУССКОМУ ЯЗЫКУ

ВЪ НАРОДНОЙ ШКОЛѢ.

Н. Горбова.

КІЕВЪ.
Въ Типографіи Кіево-Печерской Лавры.
1888.

ОСНОВЫ ОБУЧЕНІЯ

РУССКОМУ ЯЗЫКУ

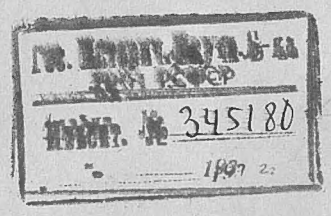
ВЪ НАРОДНОЙ ШКОЛѢ.

Н. Горбова.

234/4

КІЕВЪ.
Въ Типографіи Кіево-Печерской Лавры.
1888.

Дозволено Цензурою. Кіевъ, 5 Августа 1888 г.
Цензоръ *Протоіерей Павелъ Преображенскій.*



Основы обученія русскому языку въ народной школѣ.

Наша народная школа есть, какъ извѣстно, сколокъ съ нѣмецкой. Когда она еще только слагалась, за образецъ были взяты направленіе и практическія задачи, выставленныя нѣмецкими педагогами, и болѣе или менѣе цѣликомъ перенесены къ намъ. Правда, говорилось о приспособленіи нѣмецкихъ теорій къ потребностямъ русской деревни,—но приспособленіе это было очень не хитрое. Въ отношеніи воспитанія къ нѣмецкой школѣ, насквозь проникнутой протестантскимъ раціонализмомъ, прибавили коротенькій курсъ Закона Божія—по два урока въ недѣлю въ каждомъ отдѣленіи. А что касается до программы,—то просто-на-просто откинули то, чего нельзя пройти въ непродолжительный учебный курсъ нашей школы, и почти не измѣнили того, что осталось для трехъ лѣтъ. Между тѣмъ, эти три года у нѣмцевъ первые, у насъ же и послѣдніе. Курсъ поэтому вышелъ не органическій, законченный, хотя бы и краткій; наши ученики лишь дѣлаютъ первые шаги по тому пути, который приводитъ нѣмецкихъ къ цѣли только еще черезъ 4—5 лѣтъ.

Отъ такого пріема приспособленія наиболѣе пострадалъ русскій языкъ—послѣ Закона Божія главный *учебный* предметъ въ народной школѣ.

Чтеніе и письмо—вотъ его составныя части. Цѣлью же всего преподаванія русскаго языка оффиціально поставлено слѣдующее:

1). По чтенію. Окончившій курсъ долженъ читать по доступной его понятіямъ незнакомой книгѣ правильно, бѣгло,

со смысломъ. Затѣмъ онъ долженъ передать прочитанное своими словами послѣдовательно и, по меньшей мѣрѣ, по предлагаемымъ ему вопросамъ, исчерпывающимъ все содержаніе статьи. 2) По письму. Окончившій курсъ долженъ умѣть написать диктуемый отрывокъ четко, скорописью и притомъ безъ пропусковъ и искаженія словъ; при этомъ онъ долженъ умѣть отдѣлять предложенія знаками препинанія.

Это—минимумъ требованій по русскому языку. При малѣйшей возможности они должны быть увеличены и обыкновенно увеличиваются. Но въ то же время въ приведенныхъ требованіяхъ дано указаніе, въ какомъ направленіи должно развиваться—и дѣйствительно развилось—преподаваніе русскаго языка въ народной школѣ. Нельзя, однако, сказать, чтобы указаніе это было благотворно.

По чтенію требуется сознательность и умѣніе пересказывать прочитанное. Это—требованіе, въ высшей степени существенное, но его надо поставить въ должныя границы.

Старинная русская школа не обращала на сознательность чтенія никакого вниманія. Ученики, учившіеся по нѣскольку лѣтъ, научались только механически складывать слова, часто даже только по извѣстному экземпляру книги, и совершенно не понимали того, что читали. Такъ бывало не только съ чтеніемъ славянскимъ, но и съ русскимъ. Вообще говоря, это явленіе въ настоящее время исчезаетъ; но оно еще далеко не исчезло. И доселѣ многимъ очень развитымъ и образованнымъ людямъ не ясно, что при обученіи чтенію надо научить не только складывать буквы, но и понимать содержаніе. Въ этомъ случаѣ сошлись крайности. Доморощенные учителя наши, стоя на самой низкой ступени книжнаго развитія, не догадываются, что надо понимать читаемое. Люди, наоборотъ, вполнѣ развитые не могутъ себѣ представить, что возможно его не понимать. И тѣ и другіе одинаково, но по противоположнымъ причинамъ, склонны упускать изъ виду (первые—на практикѣ, вторые—въ теоріи) развитіе сознательности чтенія. Поэтому вопросъ этотъ далеко еще не снятъ съ очереди.

Необходимо, чтобы въ сознаніи какъ учителей, такъ и руководителей школъ твердо укоренилось убѣжденіе въ разли-

чіи между механизмомъ чтенія и его сознательностью. Механизмъ въ началѣ такъ поглощаетъ силы ученика, что этому послѣднему крайне трудно обращать вниманіе на смыслъ и значеніе только-что прочитаннаго. А разъ привычка къ безсознательному чтенію укоренится сначала, ея вредное вліяніе отразится и позднѣе. Правда, наступаетъ довольно скоро время, когда собственно механическое чтеніе уже не составляетъ для ученика особаго труда, но тѣмъ не менѣе онъ невольно, по привычкѣ, не обращаетъ вниманія на смыслъ читаемаго. Поэтому необходимо съ перваго же дня, съ перваго прочитаннаго ученикомъ слова требовать, чтобы онъ повторилъ, съ ясными признаками пониманія, то, что прочиталъ. Въ случаѣ сомнѣнія, достаточно бываетъ одного-другого вопроса, чтобы убѣдиться, усвоено ли прочитанное, или надо его пояснить. Ученикъ прочиталъ, положимъ, «школа».—Что ты прочиталъ?—«Школа».—Какая?—«Да вотъ—наша сельская». Этого довольно. Ученикъ понялъ прочитанное слово, и фундаментъ сознательнаго чтенія заложенъ. Ибо только въ отсутствіи привычки обращать вниманіе на мысль читаемаго и лежитъ главная, объективная, заключающаяся въ самомъ ученикѣ причина развитія безсознательнаго чтенія. Позднѣе, по мѣрѣ совершенствованія въ механическомъ чтеніи, все яснѣе и легче будетъ для ученика и пониманіе. А если и затѣмъ встрѣтятся ему въ этомъ отношеніи затрудненія, то причины къ тому будутъ уже объективныя, скрывающіяся въ самой читаемой книгѣ. Какъ бы ни былъ пріученъ крестьянскій мальчикъ къ сознательному чтенію, онъ не пойметъ какой-нибудь философской или технической книги.

Этимъ послѣднимъ соображеніемъ опредѣляется граница, за которою пріученіе къ сознательному чтенію не имѣетъ поводовъ, а потому и не должно переходить. Иными словами: оно даетъ возможность опредѣлить размѣры такъ называемаго «объяснительнаго чтенія», которымъ такъ злоупотребляютъ методисты русскаго языка, и такъ увлекаются неопытные учителя.

Объяснительное чтеніе имѣетъ нѣсколько цѣлей.

Во-первыхъ, на урокахъ «объяснительнаго чтенія» сообщаются ученикамъ различныя свѣдѣнія. «Урокъ объяснительнаго чтенія» является здѣсь лишь другимъ названіемъ, вмѣсто «урокъ

георгафіи, исторіи» и т. п. Съ этой точки зрѣнія, вопросъ объ объяснительномъ чтеніи выходитъ за предѣлы вопросовъ собственно о русскомъ языкѣ; онъ касается уже всей программы народной школы. Кто считаетъ сообщеніе разныхъ естественно-историческихъ, географическихъ, техническихъ и другихъ свѣдѣній возможнымъ и желательнымъ въ народной школѣ, тотъ долженъ неизбѣжно принять такое объяснительное чтеніе. И обратно: оно совершенно излишне, коль скоро полагаютъ цѣль народной школы только въ пріобрѣтеніи учениками практическихъ навыковъ. Не входя въ подробности, мы должны здѣсь оговориться, что лично придерживаемся послѣдняго взгляда.

Во-вторыхъ, объяснительное чтеніе имѣетъ цѣлью достигнуть полнѣйшаго пониманія учениками прочитанной статьи. Для этого прежде всего объясняютъ непонятныя выраженія, т. е. по разнымъ причинамъ не употребляемыя въ данной мѣстности или выходящія изъ круга знаній учениковъ. Все это несомнѣнно необходимо.

Но, кромѣ того, считаютъ столь же необходимыми объясненія, такъ сказать, логическія и стилистическія. Беру первый попавшійся примѣръ изъ «Руководства къ преподаванію по книгѣ для чтенія» г. Баранова, такъ какъ сочиненія этого автора въ послѣднее время получили большое распространеніе. Вопросы къ стихотворенію «Крестьянская пирушка».—«О чемъ мы прочитали? На чемъ пріѣхали гости? Какъ встрѣтили гостей хозяинъ и хозяйка? Куда они повели гостей? Что дѣлали гости, прежде всего, войдя въ избу? Куда усѣлись гости? Каковы были эти столы? Что было приготовлено на столахъ? Чѣмъ угощала гостей хозяйка? Хозяинъ? Хозяйская дочь? Какъ проводили время гости, и о чемъ они разговаривали? Гдѣ у нихъ былъ сѣнокосъ? Значитъ, въ какой это было мѣстности? Когда разъѣхались гости»? Къ тому же стихотворенію въ «Опытѣ плана и конспекта элементарныхъ занятій по родному языку» г. Тихомирова, книгѣ тоже очень распространенной, присоединены слѣдующіе вопросы: «На чемъ пріѣхали гости? Всегда ли они ѣздятъ на саняхъ? Куда они въѣхали? Кто имъ отворилъ ворота? Гдѣ и какъ встрѣтили гостей хозяева? Что это значитъ: «повели гостей»? Развѣ они сами не знали, куда итти?

Почему повели въ свѣтлу горенку, а не въ избу? Что дѣлали гости, войдя въ горенку? Какія кушанья были приготовлены для гостей (Купленныя ли это кушанья?)? Какъ много всего было? Что изъ этого можно заключить о хозяинѣ? Чѣмъ и какъ угощала хозяйка? Какъ наряжена была хозяйка? Какова она была изъ себя? Какъ она угощала подругъ и какъ другихъ гостей? Чѣмъ и какъ угощали гостей хозяинъ и его дочь (Въ какомъ порядкѣ всѣ шли? Чѣмъ пили брагу?)? О чемъ гости толкуютъ во время пирушки (Почему говорятъ про хлѣба, про покосъ, а не о чемъ-нибудь другомъ). Что это значитъ—про старинушку? Какъ долго гости пируютъ? (Отъ какого времени, до какого? Какъ измѣряютъ крестьяне время? А въ городахъ какъ измѣряютъ время?)? Такъ какъ же происходила пирушка (Откуда видно, что гости разъѣхались?)? Когда разъѣхались? А когда была эта пирушка? Почему пирушки у крестьянъ бываютъ чаще зимой»?

Какую цѣль могутъ имѣть такіе вопросы? Не возможно предположить, да и не бываетъ того, чтобы великорусскій мальчикъ, если онъ не идіотъ, прочтя внимательно разобранное стихотвореніе и привыкнувъ съ самаго начала обращать вниманіе на смыслъ читаемаго, не разсказалъ бы его правильно и со всѣми нужными подробностями. Между тѣмъ, приведенные вопросы предполагаютъ какъ бы противное. Въ самомъ дѣлѣ, зачѣмъ спрашивать: «на чемъ гости пріѣхали»,—если не предполагаешь, что мальчикъ не понимаетъ выраженія: «На коняхъ, на саняхъ гости въѣхали»? Вопросъ: «какъ встрѣтили гостей хозяинъ и хозяйка»?—предполагаетъ непониманіе словъ: «Имъ хозяинъ съ женой низко кланялись» и. т. д. Но имѣютъ ли, повторяю, эти предположенія хоть тѣнь вѣроподобія?

Эти соображенія и недоумѣнія, поставленныя въ такой голой формѣ, такъ сказать, въ упоръ, полагаю, могутъ привести только къ одному выводу—отрицательному. На горе русской школы русскіе педагоги скрываютъ это прямое и естественное значеніе, которое только и могло бы имѣть объяснительное чтеніе, подъ различными высокими опредѣленіями и побочными цѣлями. Такъ, г. Барановъ въ томъ же «Руководствѣ» говоритъ, что «объяснительное чтеніе 1) содѣйствуетъ ознакомленію

съ формами родного языка вообще и литературнаго въ частности; 2) развиваетъ устную рѣчь дѣтей, обогащая ихъ словами, формами и оборотами; 3) вліяетъ на правильность письменной рѣчи; 4) является средствомъ къ пріобрѣтенію учащимся полезныхъ знаній и 5) содѣйствуетъ развитію мышленія и вліяетъ на нравственную сторону учащихся». Приблизительно то же говорятъ по этому поводу и другіе педагоги, такъ что слова г. Баранова можно принять за выраженіе общаго мнѣнія. Разсматривая ихъ подробнѣе, легко видимъ, что пунктъ 5-й надо вычеркнуть. «Нравственное вліяніе», конечно, просто нечаянно сорвалось съ пера; а развитіе вопросами въ родѣ приведенныхъ выше—вещь во всякомъ случаѣ сомнительная. Можно даже опасаться, что, заставляя ученика повторять одно и то же, скорѣе надоѣшь мальчику, чѣмъ разовьешь его. Задача, выраженная пунктомъ 4-мъ, какъ указано выше, можетъ быть обсуждена лишь въ связи съ общимъ вопросомъ о направленіи и устройствѣ школы. Вліяніе на правильность письменной рѣчи при обученіи чтенію есть цѣль побочная, а потому и 3-й пунктъ можно оставить въ сторонѣ.

Остаются, слѣд., два первые пункта, которые въ сущности гласятъ одно и то же: объяснительное чтеніе имѣетъ цѣлью ознакомить дѣтей съ формами литературнаго языка, дабы они легче понимали его, а равно и правильнѣе выражались. И въ этомъ, можно сказать, единственная цѣль объяснительнаго чтенія. Но и она возбуждаетъ нѣкоторые вопросы, и ее необходимо опредѣлить точнѣе

Какъ и вся школьная педагогика, эта цѣль взята у нѣмцевъ. Но если вглядѣться пристальнѣе, не трудно замѣтить, что положеніе дѣлъ у насъ и въ нѣмецкой школѣ весьма различно.

Тотъ нѣмецкій языкъ, который мы знаемъ, есть собственно языкъ литературный. Какъ языкъ живой, онъ принадлежитъ только образованнымъ слоямъ да, строго говоря, и здѣсь никогда не является въ чистомъ своемъ видѣ, по крайней мѣрѣ —фонетически. Народъ же вездѣ говоритъ на разныхъ діалектахъ, отличающихся отъ литературнаго и фонетически, и этимологически, и синтаксически. И эта разница простирается не только на нижне-германскій языкъ, составляющій прямо осо-

бую вѣтвь,—но и на верхне-германскій, хотя онъ и далъ однимъ изъ своихъ нарѣчій—саксонскимъ—начало литературному языку. Германія составляетъ въ этомъ отношеніи едва ли не единственный, вмѣстѣ съ Италіей, примѣръ страны съ такими двумя слоями языка. Образованному человѣку, т. е. владѣющему только литературнымъ нѣмецкимъ языкомъ, необходимо большое вниманіе, чтобы понимать простонародную рѣчь; а въ нѣкоторыхъ мѣстахъ нельзя обойтись безъ прямого перевода. Всѣ нѣмецкіе деревенскіе школьники поэтому должны выучить въ школѣ языкъ, болѣе или менѣе для нихъ новый, не понятный и во всякомъ случаѣ такой, котораго дома, въ семьѣ, они не слышатъ и не употребляютъ. Это—почти то же, какъ если бы у насъ въ школахъ требовалось научить учениковъ свободно понимать церковно-славянскій языкъ, и не только понимать, но и правильно писать и говорить на немъ.

Но и этого мало. И образованные нѣмцы пишутъ далеко не такъ, какъ говорятъ. Разговорная рѣчь вездѣ и всегда состоитъ изъ отдѣльныхъ короткихъ предложеній. Нѣмецкая же письменная рѣчь, развившаяся подъ вліяніемъ древнихъ языковъ, особенно латинскаго, какъ извѣстно, отличается длинными, сложными, искусственно—построенными періодами. Если понимать ихъ еще можно безъ особыхъ предварительныхъ упражненій, то самому ихъ строить во всякомъ случаѣ трудно. Для этого необходимъ навыкъ, пріобрѣтенный постепенно и долгимъ путемъ. Этимъ—и только этимъ—между прочимъ, вызывается настойчивое требованіе нѣмецкими педагогами отъ учениковъ постоянно полныхъ отвѣтовъ; каждый полный отвѣтъ есть своего рода періодъ или, по крайней мѣрѣ, можетъ развиться въ періодъ. Достойно немалаго удивленія, что и русскіе педагоги такъ ухватились за это требованіе, у насъ не имѣющее ни малѣйшаго смысла. Иное дѣло было бы, если бы литературный языкъ пошелъ у насъ по пути, указанному Карамзинымъ, и періодическое построеніе сдѣлалось бы для него обязательнымъ. Но этого, какъ извѣстно, не случилось. Пушкинъ разсѣкъ Карамзинскую рѣчь на естественныя короткія предложенія. Теперь письменный и разговорный языкъ у насъ стилистически подобны, ибо нашъ литературный языкъ получилъ свою тепереш-

нюю чудесную обработку именно вслѣдствіе сближенія съ народнымъ.

Все сказанное выше о нѣмецкомъ языкѣ объясняетъ, почему въ нѣмецкихъ школахъ столь необходимы упражненія въ устномъ изложеніи. Нѣмецкому учителю дѣйствительно нужно убѣдиться, такъ ли поняли его ученики, говорящіе дома на своемъ діалектѣ, хотя бы самое простое предложеніе, написанное литературнымъ языкомъ; не ошибаются ли они, какъ вслѣдствіе незнакомыхъ или непривычныхъ словъ, въ немъ встрѣчающихся, такъ и вслѣдствіе отличій въ построеніи рѣчи. Затѣмъ, учитель долженъ убѣдиться, могутъ ли ученики выразить понятое ими литературнымъ языкомъ.

Ни то, ни другое сомнѣніе не можетъ возникнуть въ умѣ русскаго учителя. Русскій ученикъ, привыкшій вообще обращать вниманіе на смыслъ читаемаго, понимаетъ всякую русскую книгу, доступную вообще его пониманію, по той простой причинѣ, что русскія книги пишутся на томъ же языкѣ, на которомъ говоритъ народъ. Подобно этому, онъ можетъ, развѣ только съ небольшими отличіями мѣстнаго произношенія, выразить на русскомъ языкѣ всякую понятую имъ мысль. Я нарочно дѣлаю оговорки: «русскій» и «доступный». Дѣйствительно, теперь часто пишутъ такъ небрежно и такъ испещряютъ языкъ иностранными словами, что чтеніе новѣйшихъ писаній становится затруднительнымъ и не для однихъ деревенскихъ мальчиковъ. Но помочь этому горю нельзя съ той стороны, съ какой только и можетъ дѣйствовать школа. Русскій книжный языкъ бываетъ труденъ по винѣ отдѣльныхъ писателей; это—ихъ личный недостатокъ. Но вѣдь не возможно же предусмотрѣть всѣхъ неправильностей, которыя могутъ встрѣтиться у разныхъ авторовъ. Не читатели должны пріучаться понимать дурно-написанное, а писатели обязаны стараться писать хорошо. Обо всѣхъ этихъ ненормальныхъ исключеніяхъ можно не заботиться.

Но тѣмъ не менѣе не все напечатанное или написанное понятно ученику, какъ, впрочемъ, и всякому человѣку. Это очень естественно. Для пониманія читаемаго мало понимать собственно выраженіе; необходимо быть въ состояніи понять и содержаніе. Эта же послѣдняя способность пріобрѣтается

постепенно въ зависимости отъ расширенія круга знаній. Но какъ совершается это послѣднее—вопросъ иной; до способа преподаванія собственно русскаго языка онъ не относится. Важно только то, что въ русской школѣ затрудненіемъ къ пониманію читаемаго можетъ быть лишь это, случайное, обстоятельство; въ нѣмецкой же ученику не понятна всякая книга, хотя бы содержаніе ея было и самое простое.

Въ такомъ же отношеніи находятся между собою и задачи русской и немѣцкой школы, касающіяся развитія устной рѣчи ученика. Нѣмецкая не только должна научить ученика понимать литературный языкъ, но и говорить на немъ. Русской школѣ поводовъ заботиться о второмъ такъ же мало, какъ и о первомъ. Русскій ученикъ не только понимаетъ книжный языкъ, но и говоритъ на немъ. Конечно, его предложенія коротки,—но въ русскомъ языкѣ это не есть недостатокъ. Запасъ его словъ не великъ, но онъ соотвѣтствуетъ его потребностямъ и увеличится, коль скоро расширятся эти послѣднія. Въ грамматикѣ его встрѣчаются неправильности, въ словарѣ—особенности: и тѣ, и другія не значительны; притомъ, первыя сгладятся на урокахъ грамматики, вторыя же неизбѣжны, пока ученикъ живетъ въ своей деревнѣ, и зла въ нихъ нѣтъ.

Въ виду всего изложеннаго, разборъ статей, примѣры коего изъ книгъ гг. Баранова и Тихомирова приведены выше, имѣютъ полное оправданіе у нѣмцевъ; но у насъ онъ совершенно излишенъ. «Крестьянская пирушка» требуетъ на самомъ дѣлѣ объясненія двухъ-трехъ словъ, менѣе употребительныхъ въ данной мѣстности; все же остальное—потеря времени. Объясненія отдѣльныхъ словъ требуютъ, впрочемъ, всѣ педагоги. Но отличіе нашего взгляда на этотъ предметъ видно изъ слѣдующаго. Г. Барановъ, сверхъ всѣхъ вопросовъ, приведенныхъ выше, находитъ необходимымъ объяснить еще слѣдующія выраженія: «тесовы, горенка, Спасъ Святой, набранные, званые, ветчина, бахромой, кисеей, подругъ, горькаго, брагой, хмѣльной, вырѣзные ковши, подчуетъ, медомъ сыченымъ, гуторятъ, про старинушку, въ степи, пѣтухи перекликнулись, припзатихъ, темной горенкѣ, поворотъ». Можетъ быть, здѣсь перечисляются слова, нѣкоторыя изъ копхъ не понятны въ нѣкоторыхъ мѣстно-

стяхъ; въ такомъ случаѣ, противъ этого перечисленія нечего сказать, кромѣ развѣ того, что оно лишне. Но если всѣ эти слова должны быть, по мнѣнію автора, объяснены въ каждой школѣ, то это—педантизмъ, едва ли оправдываемый дѣйствительной необходимостью; въ мѣстностяхъ, близкихъ къ Тверской губ., гдѣ работалъ г. Барановъ, какъ директоръ Новоторжской учительской семинаріи, всѣ перечисленныя слова употребляются въ живой народной рѣчи, кромѣ развѣ: «набранные, бахрома, кисея, сыченый медъ и степь». Поэтому, въ этихъ мѣстностяхъ можетъ понадобиться объясненіе только этихъ словъ.

Все это относится къ школѣ великорусской. Другое дѣло —школы малорусскія и бѣлорусскія. Тамъ отношеніе учениковъ къ книжному языку дѣйствительно таково же, каково отношеніе нѣмецкихъ учениковъ къ нѣмецкому литературному. Но почему же неудобства, существующія въ одной только мѣстности, приписывать всей Россіи? И можетъ еще возникнуть сомнѣніе—достижимы ли тамъ требованія, предъявляемыя обыкновенно къ народной школѣ, въ 3—4 учебныя зимы? Но все это—вопросы, сюда не относящіеся, и разрѣшить которые должны спеціалисты.

Кромѣ всего этого, при объяснительномъ чтеніи составляютъ планы прочитанныхъ статей и «выясняютъ» ихъ основныя мысли. О планѣ рѣчь будетъ ниже. Что же до выясненія основныхъ мыслей, то, несомнѣнно, это—занятіе, очень полезное. Но вмѣстѣ съ тѣмъ оно и очень опасно, ибо увлекаетъ и опытныхъ педагоговъ въ крайности. Такъ, напр., г. Барановъ, послѣ вопросовъ по поводу «Крестьянской пирушки», приведенныхъ выше, ставитъ еще слѣдующіе:

Въ какое время года происходила пирушка? Значитъ, въ рабочее или свободное? Хорошо ли себя вели гости? Да, они хотя пили и ѣли, но вели себя скромно, не безобразничали, разговаривали о старинѣ, о своемъ хозяйствѣ. Такая пирушка не приноситъ вреда человѣку, и веселиться на такой пирушкѣ послѣ трудовъ—не грѣхъ». Неужели это—не увлеченіе? Неужели не натяжка стараться изъ бытовой картины вытянуть «мораль»? И это дѣлаетъ человѣкъ образованный и опытный. До чего же можетъ дойти на этомъ скользкомъ пути какой-нибудь рети-

вый, но малограмотный учитель, мнящій себя высоко—развитымъ,—такъ вѣдь это и подумать страшно!

Остается, наконецъ, бѣглость и выразительность чтенія. Послѣднее есть вещь чисто условная. Какъ сказать, кто читаетъ выразительно? Разъ человѣкъ дѣлаетъ правильныя остановки на знакахъ препинанія, ставитъ вѣрныя логическія ударенія,—словомъ, читаетъ достаточно разборчиво, такъ что его могутъ понимать и онъ самъ и слушатели,—то чего же еще надо? Старанье читать выразительно легко и часто переходитъ въ непріятное ломанье. Поэтому лучше всего требовать, чтобы ученики читали какъ можно проще: лишняя монотонность все таки лучше неумѣлой декламаціи.—Точно также — что такое бѣглость чтенія? Идеально бѣгло читаютъ дьячки, а всякое обыкновенное чтеніе нѣсколько уже не доходитъ до этого идеала. Какъ границу желательной бѣглости, можно поставить то, чтобы, опять-таки, и читающій и слушатель легко понимали читаемое, притомъ если статья даже и длинна и сложна. Не надо забывать, что въ деревняхъ дѣтей заставляютъ много читать зимой по вечерамъ, и бѣглость чтенія обыкновенно, или по крайней мѣрѣ очень часто, увеличивается по окончаніи курса. Но если ограничиться тѣми требованіями, какія указаны выше, то теряютъ смыслъ многія упражненія, нынѣ практикуемыя въ школахъ, напр. чтеніе хоромъ, съ распредѣленными ролями, декламированіе наизусть стихотвореній.

Выше же мы старались доказать, что и объяснительное чтеніе можетъ и должно быть значительно сокращено.

Вмѣстѣ взятое это значитъ, что русское чтеніе, какъ отдѣльный предметъ, занимаетъ теперь въ народной школѣ слишкомъ большое мѣсто, беретъ слишкомъ много труда. Безъ малѣйшаго ущерба для учениковъ оно можетъ быть сокращено. Научите въ первые мѣсяцы читать и затѣмъ, не мудрствуя лукаво, заставляйте учениковъ читать какую-нибудь книгу для чтенія, понятную имъ; объясняйте въ каждой статьѣ лишь самое необходимое и дѣйствительно затруднительное, а затѣмъ пусть ученики—но непремѣнно—разсказываютъ и разсказываютъ прочитанное,—вотъ и все. Это—курсъ очень простой, не требующій особыхъ методическихъ и дидактическихъ

талантовъ со стороны учителя, но и не могущій никого вести въ увлеченія. За то онъ совершенно достаточенъ: пройдя его, ученикъ будетъ умѣть читать по-русски, не болѣе, не менѣе, —и понимать читаемое, если оно ему понятно.

Мы предвидимъ, однако, возраженіе. Неужели задача обученія чтенію состоитъ только въ развитіи механизма, хотя бы и понимаемаго въ самомъ широкомъ смыслѣ слова? Если то объяснительное чтеніе, которое обыкновенно практикуется, не имѣетъ цѣли, то вѣдь существуетъ объяснительное чтеніе другого рода, задача коего—разъяснить ученикамъ художественное значеніе читаемаго. Неужели и такое чтеніе должно быть исключено изъ программы народной школы? Нисколько; но такого чтенія мы совсѣмъ не касались, по очень простымъ причинамъ. Во-первыхъ, чтобы вести его, надо, чтобы читаемое имѣло художественное значеніе; во-вторыхъ—и главнымъ образомъ—необходимо, чтобы берущіеся за него сами обладали художественнымъ развитіемъ. Но многіе ли народные учителя могутъ, положа руку на сердце, сказать это про себя? А безъ этого условія попытки объяснять читаемое съ художественной стороны легко обращаются въ ту педантическую и сухую болтовню, отъ которой именно и надо спасти нашу школу. Благо тому, кто съумѣетъ оживить преподаваніе русскаго языка поэзіей, кто согрѣетъ его чувствомъ; благо ему и его ученикамъ! Но это—удѣлъ немногихъ, и простые добросовѣстные работники сдѣлаютъ лучше, если поставятъ болѣе скромныя задачи въ увѣренности, что они тѣмъ лучше ихъ исполняютъ.

Вторая часть учебнаго предмета русскаго языка—письмо представляетъ еще болѣе нерѣшенныхъ вопросовъ; причиной тому, можно смѣло сказать, приведенныя выше требованія оффиціальной программы: они направили преподаваніе письма на совершенно ложный путь. Въ самомъ дѣлѣ, въ чемъ они состоятъ? Каллиграфическое письмо подъ диктантъ безъ искаженія словъ—и больше ничего. Правда, большинство школъ не

останавливается на этой задачѣ и стремится расширить ее; но расширеніе это совершается неизбѣжно въ смыслѣ и направленіи, указанныхъ приведенными словами программы. Итакъ, еще разъ, чего требуетъ по письму оффиціальная программа?

Оставимъ въ сторонѣ каллиграфію. Очевидно, что чѣмъ разборчивѣе и красивѣе кто пишетъ, тѣмъ лучше. Къ тому же, каллиграфія хотя и связана съ письмомъ, какъ выраженіемъ мыслей, прямо не относится къ преподаванію русскаго языка.

За исключеніемъ же каллиграфіи остается требованіе письма подъ диктовку безъ грубаго искаженія словъ. Иными словами—вся цѣль обученія письму полагается въ правописаніи. Въ эту сторону, дѣйствительно, и развилась методика русскаго языка. Разногласіе идетъ только относительно того, должно ли быть обученіе правописанію механическимъ, или на помощь ему должна явиться и грамматика. На практикѣ, въ школахъ, придерживаются болѣе перваго взгляда; въ теоріи, въ учебникахъ, распространенъ преимущественно второй. Но ни тамъ, ни здѣсь не сомнѣваются, что всѣ усилія должны быть направлены на правописаніе—и только на правописаніе.

Изъ двухъ этихъ взглядовъ, безспорно, большаго сочувствія заслуживаетъ второй. Не подлежитъ, прежде всего, сомнѣнію, что дѣйствительно научиться писать правильно можно только почти исключительно при помощи грамматики. Грамматика даетъ общее объясненіе отдѣльнымъ случаямъ правописанія; узнавъ это объясненіе, пишущій понимаетъ всѣ эти случаи. Безъ грамматическаго же объясненія приходится запоминать каждый особо—трудъ огромный и почти не исполнимый. На это обыкновенно возражаютъ, что вѣдь почти никто изъ взрослыхъ людей, пишущихъ правильно, не знаетъ грамматики. Совершенно вѣрно, но всѣ ее знали, когда научились писать; знанія, пріобрѣтенныя этимъ способомъ, остались въ головѣ, несмотря на то, что орудіе пріобрѣтенія исчезло.

Но не въ этомъ существенная цѣна разбираемаго взгляда: онъ дорогъ тѣмъ, что хотя косвеннымъ путемъ, но все-таки вводитъ грамматику въ курсъ народной школы. Всѣ ужаснулись бы при мысли, что необходимо или по крайней мѣрѣ полезно преподавать грамматику деревенскимъ ребятамъ; но

подъ видомъ помощи правописанію ее допускаютъ въ народную школу. А это и дорого, ибо грамматика есть великое развивающее средство. Даже въ самыхъ элементарныхъ размѣрахъ она заставляетъ мысль освобождаться изъ-подъ вліянія внѣшнихъ условій и работать отвлеченно, въ подчиненіи лишь внутреннимъ законамъ. Всякое грамматическое упражненіе есть извѣстная отвлеченная логическая работа чистой мысли. Въ нѣкоторыхъ частяхъ логика и грамматика не только соприкасаются, но и покрываютъ другъ друга; есть вопросы, общіе обѣимъ наукамъ. Можно сказать, что одно и то же—по существу, а не по размѣрамъ—если образованный человѣкъ слѣдитъ за какими-нибудь самыми отвлеченными философскими разсужденіями, и если деревенскій ученикъ разбираетъ по членамъ распространенное предложеніе.—«Мальчикъ пошелъ въ лѣсъ». Правда, если дать 5—10 такихъ предложеній, то, конечно, всякій, не думая, отвѣтитъ, что мальчикъ—подлежащее, пошелъ—сказуемое, въ лѣсъ—обстоятельство мѣста. Но не трудно предупредить это разнообразіемъ задаваемыхъ предложеній, и тогда ученику придется не мало подумать. «Мальчикъ»—подлежащее, потому что о немъ говорятъ; но вѣдь говорятъ и о томъ, что онъ пошелъ, и о лѣсѣ, въ который онъ пошелъ. О мальчикѣ говорятъ, что онъ пошелъ; потому «пошелъ»—сказуемое; но вѣдь о мальчикѣ говорится не столько, что онъ пошелъ, сколько что онъ пошелъ именно въ лѣсъ. Очевидно, необходимо вниманіе, чтобы различить всѣ эти логическія тонкости.

На этомъ обстоятельствѣ основаны сила и значеніе «классическаго» образованія, которыя не подлежатъ сомнѣнію, несмотря на всѣ нападки. Вводя же въ народную школу грамматику, именно вводятъ въ нее принципъ классическаго образованія. Очень жаль, что это можетъ совершаться въ такихъ малыхъ размѣрахъ; но лучше хотя не много, чѣмъ ничего.

Опредѣлить однако заранѣе хотя бы и эти тѣсныя рамки, въ коихъ возможна грамматика въ народной школѣ,—нельзя. На русскомъ языкѣ существуетъ нѣсколько элементарныхъ учебниковъ грамматики, изъ коихъ книжки гг. Тихомирова и Пуцыковича пользуются наибольшимъ распространеніемъ. Въ нихъ заключается максимумъ того, что можно сдѣлать по грамматикѣ

въ народной школѣ; минимумъ же долженъ опредѣляться въ каждомъ данномъ случаѣ, смотря по мѣстнымъ условіямъ. Но если можно и даже неизбѣжно оставить рамки грамматическихъ свѣдѣній болѣе или менѣе на усмотрѣніе каждаго учителя, то совершенно возможно и крайне необходимо уяснить и твердо установить направленіе, въ коемъ должно совершаться преподаваніе грамматики.

Впрочемъ, сдѣлать это не трудно. Грамматика можетъ преподаваться двояко. Она можетъ быть лишь вспомогательнымъ орудіемъ для правописанія; но она можетъ быть изучаема и какъ отдѣльная научная система. Въ послѣднемъ случаѣ она не теряетъ того значенія, которое имѣетъ и въ первомъ, если только не подносится ученикамъ въ видѣ отвлеченныхъ опредѣленій, долженствующихъ быть заучиваемыми наизусть. Но зато въ первомъ видѣ развивающее вліяніе грамматики ослабляется, между тѣмъ какъ во второмъ она имѣетъ его въ полной мѣрѣ, да сверхъ того служитъ основаніемъ правописанію. Напримѣръ, въ систематическомъ курсѣ грамматики необходимо объясненіе, что нѣкоторыя имена существительныя мужескаго рода оканчиваются въ родительномъ падежѣ множественнаго числа на ъ, а не на *овъ* или *евъ* (солдатъ, хотя столо*въ*); но это правило для правописанія никакого значенія не имѣетъ и въ орѳографическомъ, такъ сказать, курсѣ легко можетъ быть выпущено. Но съ другой стороны правило объ окончаніи прилагательныхъ въ сравнительной степени на *ѣе* имѣетъ значеніе при обоихъ видахъ преподаванія грамматики. Слѣдовательно, задача—и не малая—методики грамматики для народной школы состоитъ въ томъ, чтобы найти тотъ средній путь, по которому должна итти грамматика. Она не должна сходить съ подобающаго ей мѣста, останавливаясь только на орѳографическихъ правилахъ; но она не должна и чрезмѣрно увлекаться систематическими требованіями, памятуя, насколько кратокъ курсъ народной школы.

Впрочемъ, послѣдняя опасность не особенно близка. Развивающее значеніе грамматики хотя и не подлежитъ спору, но не подлежитъ и измѣренію. Какъ доказать, что такой-то ученикъ дошелъ до такой-то степени развитія именно вслѣдствіе изученія такихъ-то грамматическихъ правилъ? Это очевидно не

возможно. Но зато очень возможно показать, вслѣдствіе незнанія какихъ правилъ ученикъ сдѣлалъ ту или другую ошибку. А потому грамматика въ народной школѣ всегда склонна будетъ, ради требованій орѳографической правильности, забывать требованія систематической полноты.

Но если нельзя отдѣлить грамматику отъ правописанія, то тѣмъ важнѣе вопросъ о послѣднемъ.

Правописаніе поставлено программой на первый планъ. Особыя заботы о немъ дѣйствительно имѣютъ свой смыслъ. Есть даже основаніе стремиться научить въ народной школѣ писать именно какъ можно правильнѣе: по выходѣ изъ школы, крестьянинъ, имѣя относительно мало случаевъ сталкиваться съ печатнымъ словомъ, естественно спустится съ того уровня правильнаго письма, на который его поставила школа,—и потому желательно, чтобы этотъ первоначальный уровень былъ какъ можно выше; тогда и пониженіе его не будетъ столь опасно. Все это такъ. Но тѣмъ не менѣе неизбѣжно возникаетъ вопросъ: даютъ ли всѣ эти соображенія поводъ ставить правописаніе въ то исключительное, первенствующее положеніе, въ какое оно попало теперь? Что такое правописаніе? Каковы, строго говоря, его цѣль и цѣна?

Правильное письмо слагается изъ нѣсколькихъ элементовъ. Съ одной стороны, различаются правила правописанія корней (пишется снѣгъ, а не снекъ) и правила правописанія префиксовъ, суффиксовъ и флексій (пишется возбудить, а не вазбудить, сильнѣйшій, а не сильнейшій, добраго, а не доброва). Съ другой стороны, то или другое начертаніе слова или вызвано его происхожденіемъ (молиться изъ молитися), или просто условно принято (гласныя, не совмѣстимыя съ шипящими—правило, коего въ славянскомъ нѣтъ: счастье, между тѣмъ какъ еще недавно писали щастье); бываетъ и такъ, что смыслъ извѣстнаго начертанія слова забылся, а остался одинъ условно-принятый обычай (таково правило о буквѣ *ъ* въ большинствѣ корней). Наконецъ, къ правописанію относится правильная пунктуація.

Нѣтъ сомнѣнія, что разъ существуютъ всѣ эти роды правилъ правописанія, то совершеннымъ правописаніемъ можетъ

назваться только то, гдѣ ни одно изъ нихъ не нарушено. Но въ то же время очевидно, что по существу цѣнность ихъ довольно различна. Одно—написать слово не правильно вопреки требованіямъ логики и построенія языка; другое дѣло—допустить ошибку противъ требованій чисто условныхъ, хотя и давно установившихся (или, можетъ быть, даже выставленныхъ совершенно случайно,—а такихъ не мало появилось въ послѣднее время, благодаря книгѣ, можетъ быть, дѣлающей величайшую честь автору, но получившей какое-то каноническое значеніе безъ достаточнаго къ тому основанія и на горе всѣмъ ученикамъ и учителямъ).

Но еще и по другой—и притомъ гораздо важнѣйшей—причинѣ слѣдуетъ дѣлать различіе между правилами правописанія.

Обыкновенное опредѣленіе необходимости правильнаго письма состоитъ въ томъ, что въ противномъ случаѣ написанное однимъ лицомъ не будетъ понятно другимъ. Дѣйствительно, такое соединеніе буквъ, какъ «фсатъ», въ особенности стоящее отдѣлько, ни для кого не вразумительно; даже и тогда, когда оно стоитъ въ связной рѣчи, часто можетъ понадобиться значительное вниманіе, чтобъ увидать въ немъ слово: «въ садъ»; человѣкъ же, не достаточно грамотный, можетъ такъ и не угадать этого значенія. Но рядомъ съ подобными искаженіями существуютъ и другія: пишутъ часто «снекъ» вмѣсто «снѣгъ», «харашо» вмѣсто «хорошо» и т. д. Что же, и это не понятно? Полагаю, что никто не рѣшится отвѣчать утвердительно; наоборотъ, всякій долженъ согласиться, что слова: «снегъ» и «харашо» совершенно понятны.

Говоря, однако, это, я нисколько не хочу уменьшать важности правописанія. Несомнѣнно, что неправильное письмо, даже просто—разнообразіе въ немъ вещь крайне не пріятная. Оно дѣйствительно затрудняетъ чтеніе, даже если искаженіе и не такъ сильно, какъ въ сочетаніи буквъ «фсатъ». Но надо отдать себѣ отчетъ, чѣмъ вызывается это затрудненіе. Пусть написано: «сиводня выпалъ большой снекъ». Это предложеніе всякій неграмотный человѣкъ пойметъ безъ затрудненія. Наоборотъ, человѣкъ грамотный остановится на немъ. Почему? Оно не искажаетъ словъ (какъ «фсатъ», измѣнившее не только звуковой

составъ, но и слившее два слова въ одно),—но оно не привычно. Затрудненіе при чтеніи написанныхъ такимъ образомъ словъ не органическое, а случайное. Глазъ привыкъ къ условному начертанію, и умъ не сразу угадываетъ въ начертаніи, фонетически даже болѣе правильномъ, старые, привычные условные знаки; поэтому-то полуграмотный, не имѣющій этой привычки, и встрѣтитъ въ такомъ случаѣ меньше затрудненій. Подобно этому, въ Германіи многіе (въ томъ числѣ Бисмаркъ) не довольны введеніемъ латинскаго шрифта; нѣмецкія слова напечатаны совершенно правильно; но форма буквъ не привычна глазу и чисто внѣшнимъ образомъ мѣшаетъ бѣглому чтенію. Но всѣ такія затрудненія уже выходятъ изъ области грамматики; такое затрудняющее значеніе имѣетъ нарушеніе всякихъ житейскихъ привычекъ. Если кто привыкъ работать въ комнатѣ, обставленной извѣстнымъ образомъ, за опредѣленнымъ столомъ, на опредѣленномъ мѣстѣ, то ему трудно работать при другой обстановкѣ.

Итакъ, неправильное письмо представляетъ затрудненія, но они имѣютъ, такъ сказать, разныя степени—отъ невозможности понять прочитанное до легкаго чувства нѣкотораго неудобства читать. Притомъ, эти затрудненія зависятъ не столько отъ недостатковъ письма, сколько отъ силы орѳографическихъ привычекъ читающаго.

Другое дѣло—пунктуація. За исключеніемъ нѣкоторыхъ тонкостей, недостаточная и неправильная постановка знаковъ препинанія не только затрудняетъ пониманіе, но не рѣдко и искажаетъ смыслъ читаемаго. Примѣры этому можно привести массами безъ всякаго затрудненія. Вотъ одинъ: «Мой братъ видѣлъ, что его знакомый шелъ по улицѣ и поклонился ему». Если въ этомъ предложеніи только одна запятая—передъ «что», то это значитъ, что поклонился знакомый моему брату; если же, кромѣ того, стоитъ запятая и послѣ «по улицѣ», т. е. передъ «*и*», то, значитъ, братъ поклонился знакомому.

Конечно, остается еще красота. Не правильно написанное просто не красиво для привычнаго глаза. Это совершенно вѣрно; но вмѣстѣ съ тѣмъ очевидно, что красота еще болѣе неуловима и измѣнчива, чѣмъ правильность. И потому все, что можно

сказать о послѣдней, еще съ большимъ основаніемъ должно относиться къ первой.

Такимъ образомъ, приходится признать, что цѣль, къ коей стремится правописаніе, весьма не опредѣленна. Легкость пониманія достигается при письмѣ, довольно не правильномъ, а затѣмъ идетъ длинный путь постепеннаго облегченія для лицъ, имѣющихъ различныя привычки къ письму. Та же цѣль, которая достигается собственно знаніемъ правилъ правописанія, т. е. безусловно правильное письмо, въ практическомъ отношеніи есть роскошь и имѣетъ оправданіе лишь теоретическое. Безусловно правильно пишутъ для того, чтобъ писать безусловно правильно. Такое письмо имѣетъ цѣну внѣ себя лишь для ученыхъ, для филологовъ. Оно имѣетъ значеніе также, какъ идеалъ, къ коему должны всѣ стремиться; въ этомъ отношеніи оно, такъ сказать, есть сдерживающее средство, чтобы не давать неправильностямъ укореняться. Не бѣда, если въ каждомъ отдѣльномъ случаѣ отступаютъ отъ идеала; важно только, чтобы онъ постоянно хранился.

Я дѣлаю эту послѣднюю оговорку съ особой настойчивостью, дабы мои разсужденія не были поняты въ томъ смыслѣ, будто я отрицаю необходимость правописанія. Я признаю все ея значеніе, какъ научной системы; не менѣе признаю желательность и прелесть правильнаго письма. Но въ то же время думаю, что оно важно не съ той точки зрѣнія и главное—не въ томъ размѣрѣ, какъ это принято думать. Изъ чего самъ собой вытекаетъ практическій выводъ, что хорошо, если кто пишетъ совершенно правильно; но еще нѣтъ крайней бѣды, если кто дѣлаетъ въ письмѣ и ошибки. Въ примѣненіи же къ школьному дѣлу это значитъ, что хотя и важно научить правописанію, но лишь при условіи—не упускать изъ виду и другихъ, болѣе существенныхъ сторонъ обученія.

Соблюдается ли въ народной школѣ это желательное отношеніе между разными частями программы русскаго языка, это соотвѣтствіе между ними? Я уже говорилъ о томъ, что программы,—какъ министерская, такъ и составленныя разными училищными совѣтами,—выдвигаютъ правописаніе на первый

планъ*). Но, можетъ быть, такой взглядъ неизбѣженъ по практическимъ соображеніямъ? До извѣстной степени это дѣйствительно такъ. Училищные совѣты имѣютъ почти одно только средство руководить направленіемъ школы—экзамены. И почти вездѣ экзаменъ по русскому языку ограничивается диктантами. Это—очень понятно. Диктантъ—наиболѣе удобное средство узнать дѣйствительный уровень знаній учениковъ; заранѣе можно положить: не больше трехъ ошибокъ—5, не больше шести—4 и т. д. Учителя же, замѣчая, что на диктантъ обращаютъ преимущественное или даже исключительное вниманіе, также начинаютъ заниматься наиболѣе правописаніемъ. И школа попадаетъ въ заколдованный кругъ. Экзаменаторы, видя, что 12—13 лѣтніе деревенскіе ребятишки могутъ писать почти безъ ошибокъ, поднимаютъ свои требованія и ставятъ 5 только за одну ошибку, а за три ставятъ уже 4. Учителя усиливаютъ свое рвеніе, и обученіе правописанію получаетъ въ курсѣ народной школы все большее значеніе, занимаетъ все больше мѣста, поглощаетъ все больше силъ и времени. Впрочемъ, что касается послѣдняго, то, конечно, трудно опредѣлить, сколько именно времени употребляется на диктовки; расписанія школъ разнообразятся безконечно; но во всякомъ случаѣ сплошь да рядомъ можно встрѣтить школы, гдѣ диктовка бываетъ ежедневно, и даже не по одному часу.

Такимъ образомъ, соображенія практическія отводятъ правописанію столь важное мѣсто, что невольно возникаетъ подо-

---

*) Читателямъ «Церковно-приходской Школы» можетъ показаться страннымъ, что я не ссылаюсь на синодальную программу русскаго языка для церк.-прих. школъ. Происходитъ это оттого, что я говорю только о дѣйствительномъ состояніи школы, выработавшемся подъ вліяніемъ министерской программы и отразившемся какъ въ учебникахъ, такъ преимущественно въ пріемахъ учителей и руководителей, уже болѣе или менѣе рутинныхъ. Синодальныя программы пока—лишь идеалъ, и повидимому нѣсколько высокій. Жизнь покажетъ, насколько онъ исполнимъ, и во всякомъ случаѣ пройдетъ нѣкоторое время прежде, чѣмъ появятся соотвѣтствующіе учебники и руководства; пока же церк.-прих. школы должны пользоваться тѣми же книгами, а слѣд. и пріемами, что и земскія. Надо, однако, обратить вниманіе на то, что и въ синодальной программѣ на первый планъ выдвинуто правописаніе; о письменномъ изложеніи мыслей говорится, особенно въ объяснительной запискѣ, совершенно вскользь.

зрѣніе, не придется ли отвѣчать на нашъ вопросъ отрицательно. Чтобы окончательно однако разрѣшить его, должно разсмотрѣть положеніе правописанія съ внутренней стороны.

Въ концѣ пути обученія правописанію стоитъ правильное письмо. Не трудно сообразить, что достигнуть его въ народной школѣ, при краткости ея курса, при условіяхъ ея работы, не возможно. Опытъ показываетъ то же. Но какъ различить, пройдена ли только часть пути, но вѣрная, или же остановка произошла отъ ошибки, отъ усталости и т. п. Иными словами,— мальчикъ пишетъ не правильно. Почему? Потому ли, что онъ не всѣ нужныя правила выучилъ, или потому, что выучилъ много правилъ, но плохо? Пишетъ ли онъ хорошо въ своихъ незначительныхъ предѣлахъ, или дурно, но въ предѣлахъ, болѣе обширныхъ?

При концентрическомъ преподаваніи, т. е. когда въ первый годъ проходится общій очеркъ всей грамматики, во второй —также вся грамматика, но подробнѣе и т. д., недоумѣніе это разрѣшается легко—стоитъ только справиться съ программой пройденнаго. Но концентрическое преподаваніе грамматики, а слѣдовательно и правописанія, и въ теоріи не имѣетъ большого распространенія. На практикѣ же—можно смѣло утверждать—оно является совершеннымъ исключеніемъ. Лично я думаю, что это весьма хорошо, ибо можно привести много доводовъ въ пользу того, что поступательная метода, при которой грамматика проходится болѣе или менѣе въ порядкѣ частей рѣчи, имѣетъ чрезвычайно важныя преимущества. Противъ нея обыкновенно приводятъ два возраженія. Первое указываетъ на то, что при такой системѣ на первыхъ же порахъ дѣтямъ предлагается столь же трудный матеріалъ, какъ въ концѣ обученія: подробное изученіе именъ существительныхъ, очевидно, такъ же трудно, какъ и подробное изученіе глагола. Второе имѣетъ въ виду чисто-внѣшнее обстоятельство,—именно: какъ извѣстно, до конца курса доходятъ сравнительно немногіе ученики; слѣдовательно, вышедшіе изъ перваго или второго отдѣленія получаютъ свѣдѣнія только о тѣхъ частяхъ грамматики, которыя случайно были пройдены за время ихъ пребыванія въ школѣ. Можетъ даже случиться, что, выучивъ напр. первое склоненіе, они не

успѣваютъ узнать второго и т. п. Между тѣмъ, при концентрическомъ преподаваніи ученикъ при окончаніи каждаго учебнаго года можетъ выйти изъ школы съ знакомствомъ со всѣмъ предметомъ, лишь въ болѣе общихъ и краткихъ чертахъ, чѣмъ это случилось бы въ слѣдующіе годы. Но выходъ учениковъ до окончанія курса есть неправильность. Съ ней надо и можно бороться, и уже меньше всего слѣдуетъ имѣть ее въ виду при устройствѣ школы—особенно когда это сопряжено со вредомъ для преподаванія по существу. А между тѣмъ, концентрическая метода именно портитъ, такъ сказать, предметъ, разбивая его на отдѣльные куски и какъ бы разрывая систему. Къ тому же, эти предварительныя общія свѣдѣнія обыкновенно не имѣютъ большой цѣны. Такъ напр. въ одной очень распространенной элементарной грамматикѣ во 2-мъ году объ именахъ существительныхъ сообщаются слѣдующія правила: въ концѣ ставится буква *ъ*, если существительное отвѣчаетъ на извѣстные вопросы (о комъ? о чемъ? на комъ? на чемъ? и т. д.); о подставкахъ, о различіи существительныхъ по родамъ, объ именахъ собственныхъ и нарицательныхъ и объ измѣненіи существительныхъ по числамъ. Всѣ же склоненія именъ существительныхъ отнесены къ третьему году. Какое, однако, значеніе имѣютъ названныя правила безъ знанія склоненій? —Впрочемъ, все это—вопросы, сюда собственно не относящіеся; довольно сказать, что проходить грамматику систематически—возможно, и что ее именно такъ обыкновенно и проходятъ.

Но эта система имѣетъ одно неудобство. Правда, оно не относится къ ея существу и происходитъ отъ посторонней, внѣшней причины. Дѣло не въ томъ: дурно, что оно связано съ ней почти постоянно. Состоитъ оно въ слѣдующемъ: при поступательномъ систематическомъ преподаваніи надо весь предметъ распредѣлить на весь курсъ ученія. Проходя, положимъ, въ началѣ второго года имена существительныя, надо заранѣе предвидѣть, сколько времени потребуется на мѣстоименіе въ третьемъ отдѣленіи. Такая строгая предусмотрительность совершенно легко достигается въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, курсъ коихъ вполнѣ твердъ и опредѣленъ и не зависитъ ни

отъ мѣстныхъ условій, ни даже, по объему своему, отъ личности учителя. Не то въ народной школѣ, изъ коихъ нельзя найти двухъ подобныхъ: до того онѣ подчинены множеству случайныхъ вліяній. Экономическія условія данной мѣстности, опытность учителя, его добросовѣстность и зависящая отъ нея аккуратность посѣщенія учениками уроковъ и т. д.—все это сокращаетъ, расширяетъ, вообще—видоизмѣняетъ не только курсъ отдѣльныхъ школъ, но даже одной и той же школы въ разные годы. Сплошь да рядомъ учитель, по опыту прошлыхъ лѣтъ, предполагаетъ сдѣлать съ учениками столько-то;—но совершенно неожиданно для себя не находитъ для того времени, или же успѣваетъ пройти и больше; первое—чаще, чѣмъ второе.

Нечего доказывать, какъ это вредно отражается на грамматическихъ познаніяхъ учениковъ. Но положеніе дѣла оказывается худшимъ, чѣмъ можно ожидать, именно вслѣдствіе роли, которую даютъ правописанію. Учителя, помня окончательную цѣль—вполнѣ правильное письмо—и не будучи въ состояніи итти къ ней ступенями, какъ при концентрической системѣ, сразу ставятъ самыя высокія требованія; начала грамматики проходятъ очень тщательно; изучаютъ всѣ орѳографическія правила, всякія гласныя, не соединимыя съ согласными, сомнительныя и т. д. Но по мѣрѣ курса темпъ, такъ сказать, ускоряется, и въ концѣ, въ виду приближающихся экзаменовъ, грамматика проходится уже болѣе поверхностно; все вниманіе обращено на то, чтобы «набить руку» учениковъ диктантомъ. Правописаніе снова выдвигается на первый планъ; но результатъ получается прямо противоположный тому, къ какому стремились. Вмѣсто правильнаго, письмо дѣлается удивительно пестрымъ; нельзя объяснить—да что же ученики собственно знаютъ? Съ одной стороны, они пишутъ правильно въ случаяхъ, повидимому, весьма спеціальныхъ, мелкихъ; съ другой—погрѣшаютъ противъ правилъ, повидимому, важныхъ. Но дѣло въ томъ, что первые касаются начала грамматики, пройденнаго тщательно; вторые—ея конца, сообщеннаго наскоро.

Положеніе оказывается очень печальнымъ. Грамматика принесена въ жертву правописанію; но само правописаніе отъ

этого страдаетъ. Что же дѣлать? Отчего происходитъ вся эта неравномѣрность при прохожденіи курса грамматики? Отвѣтъ очень краткій,—оттого, что требуемая (если не программами, то обычаемъ) правильность письма въ народной школѣ столь высока, что можетъ быть достигнута только при исключительныхъ благопріятныхъ условіяхъ. Слѣдовательно, надо понизить эти требованія. Это убѣжденіе уже получаетъ право гражданства. Авторы двухъ наиболѣе распространенныхъ элементарныхъ грамматикъ, гг. Тихомировъ и Пуцыковичъ, уже издали особые учебники грамматики, сокращенные противъ ихъ основныхъ книгъ (первый напечаталъ «Начатки грамматики», а второй «Начала русской грамматики»).

Но въ какомъ направленіи должно совершаться это сокращеніе?

Этотъ вопросъ важенъ не только для методистовъ русскаго языка, но и для учителей, и особенно для руководителей школами, ибо послѣдніе, возвышая свои экзаменаціонныя требованія, тѣмъ самымъ заставляютъ и учителей стремиться къ цѣлямъ, коимъ они, можетъ быть, лично и не сочувствуютъ.

Я не стану въ статьѣ, не имѣющей спеціальныхъ методическихъ задачъ, писать подробную программу русскаго языка. Но для уясненія моей мысли считаю необходимымъ указать на основанія, по коимъ должно бы производиться желаемое сокращеніе курса грамматики и правописанія.

Это сокращеніе, какъ я сказалъ, уже производилось: названныя выше двѣ элементарныя грамматики сокращены противъ грамматикъ, предназначенныхъ для средне-учебныхъ заведеній. Далѣе, какъ тоже было указано, авторы ихъ сочли необходимымъ издать свои основные учебники въ еще болѣе краткомъ видѣ. Основываясь на томъ, что учебники гг. Тихомирова и Пуцыковича—наиболѣе распространенные въ народной школѣ, можно считать основную идею, принятую этими авторами при сокращеніи ихъ грамматикъ, за общепризнанную.

Просматривая ихъ подробные учебники, видимъ слѣдующее. Изъ этимологическихъ правилъ удержаны почти всѣ, вліяющія на правописаніе, выброшены лишь исключенія, но и

изъ нихъ нѣкоторыя признаны необходимыми, напр. окончанія *ого* въ тотъ, самъ, одинъ и т. д. (я пользуюсь изданіями, вышедшими до книги г. Грота); другія же неправильности, какъ напр. смѣшеніе спряженій (по окончаніямъ 2-го л. ед. ч. и 3-го л. мн. ч.) сочтены излишними. Зато со всей возможной подробностью проходится звуковой (собственно орѳографическій) составъ словъ. Оба автора даютъ массу упражненій на всякія сомнительныя гласныя и согласныя. Г. Пуцыковичъ разбираетъ каждый случай неяснаго произношенія какого-нибудь звука въ отдѣльномъ параграфѣ, коихъ у него набирается такимъ образомъ 9, не считая особой таблицы всѣхъ такихъ случаевъ. Между правилами встрѣчаются весьма сложныя, напр. такое: буква *в* передъ нѣкоторыми согласными (н, п, с, т, х, ц, ч, ш, щ) и передъ знакомъ ъ и ь слышится въ произношеніи, какъ ф». Изъ этого перечня, однако, исключается *е*, стоящее не подъ удареніемъ и потому произносимое, какъ *и*. Наоборотъ, г. Тихомировъ считаетъ букву *е* весьма важною и спеціально ею занимается. Онъ даетъ 4 правила ея употребленія и, кромѣ того, 11 страницъ въ 8-ку упражненій на слова, произношеніе *е* въ коихъ на слухъ не ясно, но не подходитъ ни подъ одно изъ его правилъ. О томъ, какую важность приписываютъ оба автора буквѣ *ъ* въ корняхъ словъ, и говорить нечего. Кромѣ того, ученики должны много упражняться на гласныя, не соединимыя съ шипящими, на двойныя согласныя, на буквы и и і,—знать всякія «сѣдла, гнѣзда», «цвѣлъ, пріобрѣлъ», приставки *воз, из, низ, раз*,—и т. д. На подобныя правила г. Пуцыковичъ употребляетъ цѣлыхъ 2 учебныхъ года, оставляя на всю этимологію*) одинъ послѣдній. Синтаксисъ идетъ параллельно, и о немъ здѣсь нѣтъ рѣчи. Г. Тихомировъ по годамъ своей грамматики не раздѣлялъ. Но въ первой части, посвященной этимологіи (вторая служитъ синтаксисомъ), его «Азбуки Правописанія» изъ 89-ти страницъ всѣхъ упражненій 35 за-

*) Если не считать нѣкоторыхъ подготовительныхъ и въ сущности ненужныхъ правилъ, сообщаемыхъ во 2-мъ году. Сюда относятся правила объ окончаніи тв. пад. мн. чис. и о буквахъ е и ѣ на концѣ словъ по вопросамъ.

няты собственно орѳографіей словъ, при чемъ на одну букву *ъ* удѣлено 15 страницъ.

Изъ двухъ краткихъ грамматикъ наиболѣе отличается отъ своего полнаго образца учебникъ г. Тихомирова. Въ немъ не только произведены сокращенія, но измѣненъ и планъ. Если, однако, не обращать вниманія на послѣднее обстоятельство, то не трудно замѣтить, что по существу наибольшей урѣзкѣ подверглась этимологія. Изъ нея исключены даже полныя таблицы склоненій и спряженій. Но орѳографія, за малыми исключеніями, сохранена вполнѣ. У г. Пуцыковича сокращеній меньше, въ орѳографіи (кромѣ непроизносимыхъ согласныхъ) ихъ нѣтъ совсѣмъ. Зато значительно сокращено количество упражненій на каждое правило, такъ что, занимаясь по краткой грамматикѣ, ученики должны узнать то же, что и изъ полной, но хуже, ибо меньше упражняются въ примѣненіи правилъ на практикѣ.

Такимъ образомъ, оба автора разработали орѳографію въ собственномъ смыслѣ слова почти до окончательной полноты. Этимологія же представлена ими кратко; при этомъ г. Тихомировъ находитъ, что если обстоятельства почему-либо требуютъ крайняго ограниченія курса, то оно должно пасть именно на этимологію.

Таковъ, слѣдовательно, взглядъ на преподаваніе русскаго языка въ народной школѣ, распространенный въ нашемъ педагогическомъ мірѣ; ибо очевидно, что разобранные учебники получили такое распространеніе именно потому, что наиболѣе подходятъ къ экзаменаціоннымъ требованіямъ, равно какъ и обратно—экзаменаціонныя требованія приноравливаются къ наиболѣе распространеннымъ учебникамъ. Чтобы оцѣнить вѣрно этотъ взглядъ, надо припомнить сказанное выше о значеніи грамматики, какъ научной системы, и о различныхъ видахъ и степеняхъ неправильностей въ правописаніи. Тогда дѣло станетъ очень просто. Если вѣрно, что систематическая грамматика имѣетъ развивающее значеніе, то надо всячески стараться сохранить ее въ курсѣ народной школы. Г. Тихомировъ держится противоположнаго взгляда и жертвуетъ грамматикой въ пользу орѳографіи. Г. Пуцыковичъ дѣлаетъ шагъ впередъ и хочетъ со-

хранить и грамматику и орѳографію. Но тутъ неизбѣжно возникаетъ вопросъ: если въ «Практической грамматикѣ» онъ считаетъ необходимымъ извѣстное количество правилъ для укрѣпленія въ ученикахъ знанія и навыковъ, то почему онъ признаетъ возможнымъ въ «Началахъ русской грамматики» ограничиться одной третью? Или то, что прежде казалось необходимымъ, было найдено потомъ излишнимъ? Или оказывается возможнымъ удовольствоваться, если ученики будутъ знать весь курсъ грамматики, но плохо, вслѣдствіе недостаточнаго количества упражненій? Очевидно, вѣроподобнѣе второе предположеніе. Практика говоритъ то же: диктанты учениковъ показываютъ, что эти послѣдніе выходятъ изъ школы съ какими-то обрывками знаній; одни помнятъ эти правила, другіе—тѣ, и рѣдко кто пишетъ правильно съ сознаніемъ и послѣдовательностью. И въ то же время всѣ—и педагоги и экзаменаторы—усерднѣйшимъ образомъ требуютъ безусловно-правильнаго письма и не хотятъ признать, что практика противится ихъ требованіямъ.

Но почему въ такомъ случаѣ не сдѣлать еще шагъ дальше г. Пуцыковича и не стать на сторону, противоположную той, на коей стоитъ г. Тихомировъ*)? Почему не пожертвовать орѳографіей въ пользу этимологіи?

Прежде всего очевидно, что сокращеніе требованій по правописанію вовсе и не будетъ жертвой. Правописаніе деревенскихъ школьниковъ, какъ оно поставлено теперь, находится

---

*) Повторяю, что взялъ для образца наиболѣе распространенные учебники. Но и другіе авторы держатся такого же взгляда, напр. г. Бунаковъ въ «Грамматическихъ и орѳографическихъ упражненіяхъ въ начальной народной школѣ». Правда, существуетъ рядъ учебниковъ, преслѣдующихъ иныя цѣли, какъ напр. «Родная Нива» г. Лубенца, «Новый систематическій задачникъ» г. Цвѣткова и др. Но цѣли этихъ авторовъ столь фантастичны, а книги ихъ имѣютъ столь малое распространеніе, что на нихъ можно не останавливаться. Особо стоитъ бар. Корфъ. Онъ не вдавался въ особыя теоретическія соображенія, а обращалъ болѣе всего вниманія на то, что нашъ учебный курсъ кратокъ, школы—бѣдны, а учителя слишкомъ мало подготовлены; поэтому онъ думалъ, что чему бы ни научились ребята по русскому языку, все будетъ хорошо, и въ своихъ учебникахъ предлагалъ лишь самыя краткія, случайныя свѣдѣнія.

въ самомъ опасномъ положеніи. Отъ нихъ требуютъ невозможнаго: вмѣсто того, чтобы твердо и опредѣленно знать, что признано необходимымъ людьми знающими, они сохраняютъ въ головѣ только то, что случайно удерживается въ ихъ памяти. Но какъ поручиться, что остается дѣйствительно нужное? Какъ быть увѣреннымъ, что, запомнивъ безукоризненно всѣ измѣненія приставокъ *воз*, *из*, *низ*, *раз*, ученикъ не забудетъ отдѣленіе предлоговъ отъ именъ существительныхъ?

Но разъ въ народной школѣ сокращеніе курса правописанія этому послѣднему не вредитъ, а даже, наоборотъ, приноситъ пользу, то не можетъ быть ни малѣйшаго сомнѣнія, что оно должно быть сдѣлано, и притомъ—какимъ именно способомъ. Необходимо раздѣлить правописаніе на его составныя части—на правильное условное изображеніе словъ и на грамматически—вѣрное ихъ начертаніе. И памятуя, что первое—собственно-орѳографическая правильность—вещь условная и для пониманія не важная—пожертвовать ею въ пользу этимологической правильности, которая не только доказываетъ знаніе общепринятаго способа начертанія словъ, но и логическое пониманіе рѣчи, взаимоотношенія ея частей. Такое сокращеніе, первоначально предпринятое въ видахъ правописанія, повлечетъ за собой и другой, гораздо болѣе важный результатъ: грамматика, освободившись изъ-подъ ига правописанія, поднимется на подобающее ей первенствующее мѣсто. А въ этомъ вся суть.

Для ясности дополню мою мысль примѣромъ. Въ частномъ примѣчаніи къ грамматикѣ г. Пуцыковича мой планъ требуетъ слѣдующаго. Все, что проходится въ первые два года, должно кратко пройти въ 1-й годъ, предоставивъ времени укрѣпить эти правила въ головахъ учениковъ. Остальные годы должны быть употреблены на систематическій курсъ грамматики; при этомъ вниманіе должно обращаться на грамматику, какъ таковую, а не какъ на подспорье только правописанію. Это значитъ, что напр. согласованіе прилагательныхъ съ существительными въ ед. чис., гдѣ не можетъ быть ошибки по слуху, столь же важно, какъ и во множественномъ, съ его знаменитыми е и я, столь мучительными для учениковъ. Предлагаемый планъ требуетъ немалыхъ измѣненій въ существующихъ грамматикахъ, равно

какъ и нуждается въ болѣе подробной теоретической разработкѣ. Но пока методисты русскаго языка не изслѣдуютъ этого вопроса, на практикѣ можетъ быть уже сдѣланъ значительный шагъ къ повороту преподаванія русскаго языка. И должны его сдѣлать члены училищныхъ совѣтовъ и экзаменаціонныхъ коммиссій. Въ настоящее время именно всѣ собственно-орѳографическія ошибки считаются за наиболѣе грубыя и потому наиболѣе преслѣдуются. Вотъ этотъ-то взглядъ и можетъ легко быть измѣненъ: стоитъ только считать орѳографическія ошибки за легкія, а этимологическія—за грубыя, и тогда, естественно, и старанія учителей въ предѣлахъ, возможныхъ при существующихъ учебникахъ*), примутъ другое направленіе.

Собственно говоря, на первый взглядъ измѣненіе, можетъ быть, и не покажется особенно замѣтнымъ. Этимологія, на которую будутъ направлены всѣ усилія, будетъ усвоена учениками твердо и достаточно подробно. Съ этой стороны ихъ правописаніе получитъ большую устойчивость. Вмѣстѣ съ тѣмъ, однако, и орѳографія не будетъ забыта: орѳографическія правила все-таки будутъ сообщены дѣтямъ—въ первый годъ, хотя кратко, но систематически, а позднѣе—случайно. Слѣдовательно, и съ этой стороны можетъ быть достигнуто извѣстное совершенство.

Но представимъ себѣ крайній случай. Предположимъ, что орѳографія останется совершенно неизвѣстной ученикамъ, и что въ продиктованномъ на экзаменѣ отрывкѣ они сдѣлаютъ всѣ возможныя орѳографическія ошибки (и ни одной, конечно, этимологической). Тогда можетъ получиться такой диктантъ:

Исвосъ.

Ширако лижатъ паля белыя. Высако гарятъ звезды яркия. Месяцъ въ дальный пудь натъ сѣломъ плыветъ белымъ лѣбидемъ.

---

*) Я говорю объ учебникахъ, назначенныхъ спеціально для народныхъ школъ. Но существуетъ элементарная грамматика, назначенная для приготовительнаго класса среднихъ учебныхъ заведеній, въ коей проводятся болѣе или менѣе тѣ же взгляды, что и изложенные мною. Это—грамматика, входящая въ составъ «Начальной книжки для обученія русскому языку» Л. И. Поливанова. Народные учителя, если и не найдутъ возможнымъ пользоваться ею, какъ учебникомъ, во всякомъ случаѣ получатъ пользу, познакомившись съ ней.

Съ смалой абосъ зъ гары на гару подънимается. Реско снекъ скрыпитъ патъ палосьями. На уздахъ звинятъ кольца медныя. Идутъ лошади съ наги на нагу. Мужычьки крихтятъ, пажимаются. Атъ мароза ихъ брови—борыды парасли густымъ белымъ иниемъ.

Это—очень не красиво, но надо смотрѣть весьма предвзятымъ взоромъ, чтобы сказать, что это не понятно, особенно если читать громко—не говоря уже о томъ, что такая послѣдовательная неправильность не можетъ встрѣтиться. Во всякомъ случаѣ, написанный такимъ образомъ диктантъ доказываетъ, что ученики, не зная случайнаго и условнаго изображенія звуковъ и словъ, понимаютъ строеніе рѣчи и взаимоотношеніе ея частей. Очевидно, что это второе знаніе, точнѣе—пониманіе законовъ логической связи составныхъ частей рѣчи, важнѣе и существеннѣе—и для письма и для мышленія—чѣмъ твердое сохраненіе въ памяти корней съ ѣ и не допускаемыхъ сочетаній буквъ.

А затѣмъ, конечно, такое письмо—не идеалъ. Нѣтъ ни малѣйшаго сомнѣнія, что весьма желательно довести учениковъ до совершеннаго правописанія. Но точно также несомнѣнно, что въ народной школѣ этого можно достигнуть лишь въ исключительныхъ случаяхъ. И это нисколько не удивительно, если принять во вниманіе условія и продолжительность работы въ народной школѣ. А если такъ, то надо найти выходъ. Ихъ предлагаютъ нѣсколько. Одни находятъ, что удобнѣе дать ученикамъ краткое по содержанію и неизбѣжно поверхностное по степени усвоенія знакомство съ обѣими частями правописанія. Другіе предпочитаютъ обратить все вниманіе на орѳографію въ ущербъ этимологіи. Я же съ своей стороны оставлю на обсужденіе педагоговъ вопросъ—не цѣлесообразнѣе ли было бы принимать за болѣе важную часть этимологію и пожертвовать въ ея пользу орѳографіей? Одно несомнѣнно: существующее въ настоящее время стремленіе поставить центромъ всего преподаванія русскаго языка правописаніе и считать необходимымъ требовать полнаго его совершенства гибельно въ двухъ отношеніяхъ. Оно, во-первыхъ, заставляетъ жертвовать въ пользу чисто-внѣшняго умѣнія болѣе существенными сторонами элементарнаго курса, и во-вторыхъ, само преподаваніе правописанія дѣлаетъ шаткимъ и не достигающимъ цѣли.

Въ заключеніе долженъ добавить, что синтаксисъ во всѣхъ отношеніяхъ крайне важенъ. Если въ школѣ онъ не находится на подобающемъ мѣстѣ, то это—вина практики, ибо въ учебникахъ (напр. въ разобранныхъ выше) онъ обыкновенно бываетъ разработанъ со всей желательной полнотой и систематичностью.

Итакъ, вотъ двѣ части учебнаго предмета русскаго языка —чтеніе и грамматика съ основаннымъ на послѣдней правописаніемъ. Чтеніе по изложенному плану занимаетъ меньше мѣста и времени. Грамматика, напротивъ, выдвинута впередъ, и въ ней самой на первый планъ должно быть поставлено существенное въ ущербъ условному. Первымъ слѣдствіемъ такого положенія будетъ то, что на грамматику потребуется больше вниманія и времени, чѣмъ это дѣлается нынѣ; но время дастъ чтеніе; грамматика же вознаградитъ тѣмъ, что ученики народной школы будутъ яснѣе сознавать построеніе и смыслъ рѣчи, а ихъ правописаніе придетъ въ большій порядокъ.

Чтеніемъ и грамматикой отнюдь не исчерпывается, какъ это принято думать, программа русскаго языка. Остается еще очень трудный вопросъ о письменномъ изложеніи своихъ мыслей учениками народной школы. Это занятіе стоитъ на очень низкой ступени развитія. Даже и въ Германіи педагоги почти поголовно жалуются на недостаточное занятіе «сочиненіями». У насъ же положеніе еще хуже. Письменное изложеніе мыслей просто-на-просто исключено изъ школьной программы. Но что же изъ этого выходитъ? Что знаетъ крестьянскій мальчикъ, окончившій курсъ въ народной школѣ, по русскому языку?— Онъ умѣетъ читать съ пониманіемъ; умѣетъ разобрать каждое предложеніе по членамъ и по частямъ рѣчи; наконецъ, онъ умѣетъ вѣрно написать подъ диктовку даже трудный отрывокъ. Первое умѣнье очень важно во всѣхъ отношеніяхъ; второе важно въ отношеніи развитія. А третье? Странно сказать, что это умѣнье, на которое было потрачено столько труда, которое выставлено на экзаменѣ мѣриломъ знаній,—что это умѣнье, взятое само по себѣ, совершенно не нужный балластъ. Дикто-

вать, конечно, никто мальчику послѣ школы не станетъ. Правильности (и притомъ больше ореографической, чѣмъ грамматической) написаннаго подъ диктантъ, если бы таковая случилась, никто, кромѣ его самого да диктовавшаго, не оцѣнитъ. И все знаніе, достигнутое столь большимъ трудомъ, оказывается ни къ чему не нужнымъ. Положеніе—чрезвычайно грустное. И однако всѣ наши школы приводятъ къ нему всѣхъ своихъ учениковъ. Да и про саму грамматику должно сказать, что польза, ею приносимая, неуловима и можетъ быть ощутима не на всѣхъ ученикахъ. Во всякомъ случаѣ, она—не такого свойства и размѣра, чтобы, говоря откровенно, изъ-за нея одной стоило учить и учиться въ народной школѣ.

Между тѣмъ, народная школа больше, чѣмъ какая-нибудь другая, должна заботиться о томъ, чтобы дать своимъ питомцамъ знанія и умѣнья, непосредственно приложимыя къ жизни. Крестьянскія дѣти, окончивъ въ ней курсъ, дальше итти не могутъ; школа для нихъ—все, начало и конецъ обученія. Наши дѣти могутъ получить свѣдѣнія, которыя имъ могла бы дать, но не дала школа,—и внѣ ея. Въ деревнѣ это не возможно. Если школа не даетъ крестьянскому мальчику какихъ-либо свѣдѣній или умѣній, то почти навѣрное можно сказать, что онъ никогда ихъ и не получитъ.

Но съ другой стороны, надо твердо помнить, какимъ малымъ запасомъ времени располагаетъ школа, при какихъ неблагопріятныхъ условіяхъ она работаетъ. И потому, разсуждая о томъ, чему должно учить въ народной школѣ, необходимо принять за твердое правило на первое мѣсто ставить только то, чего можно ясно и опредѣленно достигнуть. Всякая школа можетъ научить многому; но одни предметы имѣютъ меньшее значеніе (хотя, можетъ быть, и не меньшій интересъ), другіе —большее; результаты, коихъ можно достигнуть въ однихъ предметахъ, вполнѣ очевидны; въ другихъ, такъ сказать, гадательны. Это раздѣленіе и должно быть руководящей нитью. Поэтому выше были съужены занятія чтеніемъ, отодвинуто на второй планъ правописаніе. На мѣсто послѣдняго была поставлена грамматика. Но теперь и она должна уступить мѣсто письменному изложенію мыслей.

Нѣтъ нужды много распространяться о томъ, что и насколько важно умѣнье излагать свои мысли. Всякій, кто хотя на минуту задумается надъ этимъ вопросомъ, признаетъ, что умѣнье правильно и красиво писать (чему именно и обучаютъ въ народной школѣ) только тогда и имѣетъ цѣну, когда даетъ возможность свободно выражаться письменно. Ибо что такое письмо, какъ не средство передавать письменно свои мысли и внѣшнюю оболочку ихъ выраженія. Народная школа занимается лишь послѣдней, забывая, что при этомъ содержащее можетъ оказаться безъ содержимаго. Такъ оно на самомъ дѣлѣ и бываетъ. Владѣя даже правильно внѣшними формами письма, крестьянскіе ученики рѣшительно не знаютъ, какъ и чѣмъ ихъ надо наполнить. Но тогда къ чему и форма? Отыскивая причины этому ненормальному положенію, можно предполагать ихъ нѣсколько. И прежде всего можно видѣть здѣсь просто-на-просто небрежность экзаменаторовъ: гораздо проще на экзаменѣ продиктовать и сосчитать ошибки, чѣмъ задать «сочиненіе» и обсуждать его достоинства. Но позволительно сказать, что эта причина не достойна людей, интересующихся народной школой. Она вовсе не подлежитъ обсужденію и опроверженію по существу; она—вопросъ личной внимательности, почти вопросъ личной добросовѣстности.

Существенное значеніе имѣютъ лишь другія причины, коихъ можно привести двѣ. Во-первыхъ, можно думать, что другіе предметы преподаванія настолько важны, что для нихъ можно жертвовать изложеніемъ мыслей. Въ прежнее время такое значеніе приписывалось наглядному обученію, міровѣдѣнію и т. п. Теперь пора этого увлеченія прошла, и говорить о немъ больше нѣтъ нужды. Его мѣсто заняло увлеченіе диктантомъ и вообще внѣшними успѣхами и умѣньями. Но и относительно этого увлеченія не можетъ быть большихъ споровъ, если согласиться со всѣмъ, сказаннымъ по этому вопросу выше. Что же до славянскаго чтенія, которое также повидимому стремится въ послѣднее время занять первое мѣсто въ программѣ народной школы, то будемъ надѣяться, что взглядъ, по коему должно добиваться въ немъ возможно большаго механическаго совершенства, возникъ лишь благодаря идущей теперь борьбѣ

между двумя направленіями въ народной школѣ, и самъ по себѣ исчезнетъ, коль скоро эта борьба придетъ къ какому-нибудь опредѣленному результату.

Устранивъ, такимъ образомъ, и эту возможную причину недостаточнаго вниманія къ изложенію учениками мыслей, можно обратиться къ послѣдней, самой важной, имѣющей подобіе нѣкоторой теоретической основательности. Можно предполагать именно, что если, съ одной стороны, ученики получаютъ формальный навыкъ къ письму, т. е. узнаютъ грамматику и правописаніе и пріобрѣтутъ навыкъ въ чистописаніи,—и съ другой, вслѣдствіе чтенія и жизненной опытности запасъ ихъ мыслей достаточно увеличится, то умѣнье правильно и толково излагать свои мысли явится само собой.

Но нѣтъ ничего ошибочнѣе такой мысли. Она основана на совершенно ложномъ представленіи, будто строеніе устной и письменной рѣчи сходно. Если бы это было такъ, то, дѣйствительно, человѣкъ, имѣющій достаточный запасъ мыслей и владѣющій техническимъ умѣньемъ писать, могъ бы изложить правильно и толково эти мысли. На самомъ же дѣлѣ это совершенно не такъ. Мы говоримъ вовсе не одними словами и даже не преимущественно ими. Мы дополняемъ наши слова выраженіемъ голоса, жестами, взглядомъ. Кромѣ того, говоря —мы вовсе не имѣемъ нужды развивать наши мысли въ строгой послѣдовательности. Мы безпрестанно инстинктивно угадываемъ, когда нашимъ слушателямъ достаточно намека, чтобы понять насъ, и въ такомъ случаѣ и ограничиваемся намекомъ, перескакивая скорѣе черезъ легко понимаемое мѣсто. Въ другихъ случаяхъ, напротивъ, мы задерживаемся на какихъ-нибудь пунктахъ, потому что чувствуемъ, что слушатели не понимаютъ того, что собственно казалось бы очевиднымъ. Эта неправильность рѣчи, ея недомолвки и длинноты, неизбѣжны даже и у оратора, передъ большой аудиторіей. Тѣмъ сильнѣе они бываютъ въ простой бесѣдѣ, при ея непосредственно—близкомъ отношеніи между говорящимъ и слушающимъ. А именно только такія бесѣды и приходится вести крестьянину; рѣчей, въ смыслѣ законченныхъ логическихъ произведеній, въ смыслѣ цѣлаго и стройнаго развитія какой-нибудь темы, ни одинъ крестьянинъ,

конечно, никогда не говорилъ. Но и такая рѣчь, неправильная, есть исключеніе. Обыкновенно же не говорятъ, а разговариваютъ. При разговорѣ неправильность развитія мыслей достигаетъ своей крайней силы; ибо здѣсь мысль разговаривающихъ развивается не по желанію каждаго отдѣльно, а такъ, какъ ее направляетъ собесѣдникъ своими вопросами, замѣчаніями и т. д.

Такая передача мысли, со всѣми ея неправильностями и неясностями, вразумительна лишь въ устномъ видѣ. Слушающій понимаетъ больше, чѣмъ сколько заключается въ словахъ говорящаго. И дѣлая отъ себя эти поправки и дополненія, онъ не замѣчаетъ всей непослѣдовательности, иногда даже безсмысленности того, что слушаетъ. Но стоитъ только записать обыкновенную рѣчь некнижнаго человѣка, чтобы удивиться ея безсвязности.

На письмѣ никакихъ добавочныхъ впечатлѣній нѣтъ. Здѣсь мысль и слово должны говорить сами за себя. Онѣ должны содержать все нужное, ибо читающій не имѣетъ возможности дѣлать тѣ дополненія, какія дѣлаются слушающими. Онъ не знаетъ также, по какимъ причинамъ въ рѣчи являются не относящіяся къ дѣлу длинноты и отступленія, ибо не испытываетъ на себѣ тѣхъ вліяній случайныхъ обстоятельствъ, подъ коими находился говорящій. Въ письменномъ изложеніи мысль и слово должны говорить сами за себя, досказывать до конца, ничего не пропуская, но говорить только нужное, не отвлекаясь въ сторону.

Итакъ, вотъ первая трудность. Для того, чтобы писать послѣдовательно, необходимо прежде всего владѣть своею мыслью, въ томъ смыслѣ, чтобы умѣть освобождать ее отъ случайныхъ наслоеній; надо умѣть развивать ее въ томъ лишь направленіи и размѣрѣ, какъ того требуетъ ея сущность, а не такъ, какъ ее могутъ толкнуть совершенно случайныя впечатлѣнія, подъ коими находится думающій или говорящій въ данную минуту.

Затѣмъ однако остается еще вторая трудность, можетъ быть, даже болѣе важная. Надо перенести мысли, развитыя въ головѣ, на бумагу. Дѣло въ томъ, что при письмѣ ходъ мыслей въ головѣ значительно опережаетъ механическій процессъ

ихъ перенесенія на бумагу. Слѣдовательно, необходимо умѣть сдерживать поспѣшное теченіе мыслей. Всякій несомнѣнно по себѣ знаетъ, что это вовсе не особенно легко; что сплошь да рядомъ мысль опережаетъ руку, вслѣдствіе чего происходятъ пропуски; или же за письмомъ забываешь, что какая-нибудь мысль уже изложена, и снова повторяешь ее. Кромѣ того, мыслимъ мы не ясно сказаными словами, а тѣмъ менѣе предложеніями; наоборотъ, мы ограничиваемся, по крайней мѣрѣ обыкновенно, общими представленіями словъ и предложеній. И вотъ, когда мы пишемъ, намъ надо подыскивать къ этимъ неопредѣленнымъ умственнымъ выраженіямъ мысли совершенно опредѣленныя выраженія словесныя и письменныя. Это очень трудно. Всякій знаетъ также по себѣ, какъ часто бываетъ «трудно выразить мысль», какъ часто «никакъ не подыщешь подходящаго выраженія».

Вотъ, слѣдовательно, сколько условій должно быть исполнено при письмѣ. Очевидно, что ни одна изъ требуемыхъ здѣсь способностей, ни одно изъ необходимыхъ умѣній не могутъ даться человѣку, особенно не-книжному, сами собой. Всѣ онѣ должны быть нарочно развиты, а слѣдовательно—необходимо отдѣльное и систематическое обученіе учениковъ народной школы письменному изложенію мыслей.

Но мало того, что эти занятія должны получить самостоятельность. Они неизбѣжно должны стать центромъ всего преподаванія русскаго языка. Чтеніе даетъ способность воспринимать чужія мысли; но лишь тогда можно сказать, что эта способность приноситъ полную свою пользу, когда ученикъ докажетъ и другую способность—переработывать и выражать воспринятыя мысли: до тѣхъ поръ нельзя быть увѣреннымъ, что чтеніе его вполнѣ сознательно. Грамматика развиваетъ сама по себѣ; но главное ея значеніе въ томъ, что она научаетъ человѣка правильно и сознательно расчленять свою рѣчь и слѣдовательно—владѣть ею. Правописаніе и чистописаніе сами по себѣ никакой цѣны не имѣютъ. Но кромѣ того: общая степень развитія ученика видна преимущественно па его сочиненіяхъ, ибо лишь въ нихъ можетъ онъ доказать, что способенъ самостоятельно думать, а не помнить только и повторять

чужое. Правъ одинъ знаменитый нѣмецкій педагогъ, говорившій, что «тетрадь сочиненій есть зеркало школы».

Но если упражненія въ изложеніи мыслей столь необходимы, то тѣмъ важнѣе вопросъ: какъ же ихъ вести? Однако, этотъ вопросъ не только крайне важенъ, но еще болѣе труденъ. И я думаю, что большинство самыхъ опытныхъ педагоговъ остановится передъ его разрѣшеніемъ. Русская педагогическая литература, по крайней мѣрѣ, не дала еще на него никакого отвѣта.

Чтобы хоть сколько-нибудь уяснить себѣ это дѣло, необходимо опредѣлить, чего собственно должно требовать отъ ученическихъ сочиненій?

О художественности здѣсь, конечно, не можетъ быть и рѣчи. Она—принадлежность таланта или по крайней мѣрѣ очень высокаго эстетическаго образованія. Но первый есть удѣлъ избранныхъ, а второе не доступно ученикамъ народныхъ школъ.

Близко къ художественности стоитъ стилистическая чистота. Это качество, конечно, болѣе доступно, чѣмъ художественность, и пріобрѣтается преимущественно упражненіемъ. Но вмѣстѣ съ тѣмъ оно по существу не необходимо. Очень пріятно читать стилистически чистое и правильное сочиненіе;—но оно отъ этихъ своихъ качествъ не дѣлается понятнѣе и убѣдительнѣе. Да и оцѣнить ихъ можетъ далеко не всякій, а только тотъ, кто и самъ достаточно развитъ въ этомъ отношеніи. Стилистическое достоинство есть роскошь, а потому если и должно къ нему стремиться, то лишь тогда, когда другія качества, строго необходимыя, будутъ уже достигнуты.

Такимъ необходимымъ качествомъ, съ внѣшней стороны, должно считать, очевидно, лишь одну грамматическую правильность и основанное на ней правописаніе. Только при отсутствіи этого качества написанное можетъ стать темнымъ, а слѣдовательно—потерять и свою цѣль. Грамматическая правильность, конечно, не состоитъ въ одномъ вѣрномъ написаніи окончаній. Главное значеніе грамматики, по отношенію къ письму, заключается въ томъ, что она уясняетъ связь и зависимость словъ, дѣлаетъ рѣчь, такъ сказать, прозрачной, позво-

ляетъ видѣть всѣ ея изгибы. Словомъ, грамматика вноситъ въ письменное изложеніе мысли логическую ясность и стройность. Собственно говоря, это касается, главнымъ образомъ, построенія отдѣльныхъ предложеній. Но съ одной стороны, изъ предложеній слагается и вся рѣчь, а съ другой—можно ли раздѣлить логическій складъ ума, такъ сказать, на отдѣльныя части? Нѣтъ ли, наоборотъ, всѣхъ основаній утверждать, что человѣкъ, могущій выразить ясно и логичееки каждую отдѣльную мысль, болѣе способенъ связать въ логическую цѣпь и цѣлый рядъ ихъ? Хотя такія вліянія крайне трудно прослѣдить во всей подробности, точно измѣрить и опредѣлить, но можно смѣло утверждать, что грамматика, пріучая понимать и строить отдѣльныя предложенія, тѣмъ самымъ исправляетъ и общую безсвязность и непослѣдовательность, которыми страдаетъ письмо неграмотныхъ людей.

Такимъ образомъ, отъ логической формы непосредственъ переходъ къ логическому содержанію. Подъ этимъ я подразумѣваю способность излагать свою мысль послѣдовательно, не пропуская нужнаго для ея ясности, но не расширяя несоразмѣрно отдѣльныхъ частей. Эта способность зависитъ прежде всего отъ общаго логическаго развитія ума. Но затѣмъ тутъ необходимы и нѣкоторыя спеціальныя умѣнія. Въ прежнее время думали достигнуть ихъ тѣмъ, что заставляли учениковъ писать разные періоды, хріи и т. п. Несомнѣнно, что подобныя упражненія имѣютъ свою цѣну: они изощряютъ способность выражать и располагать свои мысли. Но однако въ этомъ пріемѣ есть и существенная ошибка. Мысль не идетъ, не можетъ и не должна даже итти по искусственнымъ формамъ какой-нибудь хріи. Каждая мысль имѣетъ свою особую логическую схему, обусловленную ея внутреннимъ содержаніемъ. Опредѣлить эту схему заранѣе не возможно, ибо не возможно предвидѣть всѣ мотивы размышленій, всѣ оттѣнки мыслей.

Умѣть логически излагать—не значитъ умѣть втискивать свои мысли въ заранѣе составленныя рамки. Это умѣнье—не болѣе, какъ своего рода фокусъ. Онъ, пожалуй, полезенъ въ нѣкоторыхъ спеціально—литературныхъ случаяхъ; но въ обыденной жизни въ немъ нѣтъ ни малѣйшей нужды. Въ этихъ обы-

денныхъ отношеніяхъ необходима лишь та логичность изложенія, которая вызывается логичностью мысли. И слѣдовательно, въ этой послѣдней—вся суть.

Едва ли есть въ русской учебной литературѣ руководство, которое стремилось бы довести учениковъ до такого умѣнья излагать письменно свои мысли грамматически по внѣшности и логически по внутреннему содержанію. Наоборотъ, всѣ руководства преслѣдуютъ цѣли, совершенно не существенныя.

Огромное число сочиненій задается на разныя фантастическія темы. Несчастныхъ учениковъ принуждаютъ описывать разные восходы и закаты солнца, лѣсъ днемъ и ночью, удовольствія зимнія и лѣтнія и проч., и проч., и проч. Большаго вреда не придумалъ бы и жесточайшій врагъ. Всѣ картинки природы, все, надъ чѣмъ мучатъ ни въ чемъ неповинныхъ ребятишекъ, имѣетъ цѣну при единственномъ условіи—обладаніи художественнымъ талантомъ. Безъ него всякія такія описанія—наборъ фразъ, за которыми ничего не состоитъ, пустѣйшая реторика, ничего не приносящая, кромѣ вреда. Такія сочиненія пріучаютъ къ одной только фразѣ; единственная ихъ цѣль—довести ученика до способности ежеминутно быть готовымъ поставить на прорѣхи своихъ мыслей разныя заплаты кудреватыхъ оборотовъ. Правда, этому испытанію и порчѣ подвергаются преимущественно ученики среднихъ учебныхъ заведеній; но отчасти онѣ заходятъ и въ народную школу. Здѣсь эти упражненія являются подъ видомъ передачи «своими словами» художественныхъ описаній и даже чисто лирическихъ пьесъ. Но поэтическое произведеніе только тогда имѣетъ дѣйствительное содержаніе, когда оно прочувствовано поэтомъ. Крестьянскій мальчикъ не только самъ не можетъ испытывать этого съ такой силой, чтобы воспроизвести на бумагѣ свои чувства, но и чужого онъ не въ состояніи воспринять въ достаточно рѣзкой и ощутительной степени. И если его заставляютъ передать своими словами поэтическое произведеніе, то не значитъ ли это, что онъ долженъ слова, понятыя только въ общихъ очертаніяхъ, повторить въ другомъ порядкѣ, т. е. сказать нѣсколько фразъ?

Зато въ народной школѣ въ полной силѣ упражненія

стилистическія, также вѣдь преслѣдующія якобы художественныя цѣли. Представителемъ этого направленія является г. Паульсонъ съ своимъ «Задачникомъ письменныхъ упражненій въ родномъ языкѣ». Большая часть упражненій, предлагаемыхъ въ этой книжкѣ, носитъ такой характеръ. Даны предложенія: «Снѣгъ бѣлъ; известь не такъ бѣла». Передѣлать ихъ такимъ образомъ: «Известь не такъ бѣла, какъ снѣгъ. Известь бѣла, а снѣгъ бѣлѣе. Снѣгъ бѣлѣе, чѣмъ известь. Снѣгъ бѣлѣе, нежели известь. Снѣгъ бѣлѣе извести». Другія упражненія легче, иныя сложнѣе,—но всѣ имѣютъ одну цѣль: изощрить ученика во внѣшнихъ оборотахъ рѣчи. По поводу подобныхъ упражненій можно только пожалѣть, что такое педантское, сухое, формалистическое направленіе вкралось въ преподаваніе русскаго языка и получило даже немалое распространеніе.

Большинство, впрочемъ, руководствъ для письменнаго изложенія останавливается на другомъ. Цѣлые десятки упражненій преслѣдуютъ цѣли—почти совершенно не понятныя. Съ одной стороны, они являются какъ бы приготовительнымъ курсомъ грамматики. Сюда должно отнести упражненія въ родѣ слѣдующихъ. Дается образецъ: «Просилъ, просили» и затѣмъ рядъ глаголовъ: «красилъ, грозилъ» и т. д. Ученики должны, не зная еще, конечно, ни одного грамматическаго правила, написать всѣ эти глаголы во множественномъ числѣ. Или образецъ: «Бѣжалъ, бѣжалъ и прибѣжалъ домой». Дописать: «Ѣли, ѣли и с—.... (что?)» и т. п. Эти примѣры взяты изъ «Новаго систематическаго задачника» г. Цвѣткова; но подобныя упражненія наполняютъ и другіе учебники. Ихъ цѣль, очевидно, приготовить учениковъ къ пониманію грамматики. Но можно даже сомнѣваться, чтобы они имѣли значеніе и въ этомъ смыслѣ. До изложенія же мыслей они, очевидно, никакъ не относятся.

Большее отношеніе къ сочиненіямъ имѣетъ, повидимому, другой родъ упражненій, такъ сказать, логическаго характера. Я говорю, напр., о соединеніи качествъ или дѣйствій съ предметами и т. п. Напр.: «Лошадь бѣжала. Какая? Когда? Куда? Гдѣ? Какъ»? (Изъ «Родного Слова», годъ 2-й). Или: «Шапку надѣваютъ на голову. Рукавицы.... Сапоги.... Кольца....» (Изъ «Самостоятельныхъ работъ въ начальной школѣ» Т. Лубенца).

Или: «И горшокъ и блюдо—посуда. И щи и похлебка.... И воробей и утка.... И тулупъ и жилетъ....» (Изъ «Нашего Роднаго» А. Баранова). Но связь и этихъ упражненій съ умѣньемъ письменно излагать мысли—лишь видимая. Не говоря уже о томъ, что если ученику приходится составить цѣлый рядъ такихъ предложеній одно за другимъ, то работа естественно становится совершенно механической,—какая цѣль достигается этими упражненіями? Въ крайнемъ случаѣ ученикъ привыкаетъ легко отгадывать недосказанныя слова, притомъ, по намекамъ, болѣе чѣмъ прозрачнымъ, — умѣнье, которое, очевидно, не имѣетъ ничего общаго съ способностью излагать свои мысли.

Наконецъ, существуетъ еще третій родъ упражненій, которыя имѣютъ своей прямой и единственной цѣлью именно сочиненія. Это—пересказы прочитанныхъ статей по вопросамъ и безъ нихъ, описанія по данному образцу (прочитано о березѣ—написать о ели) или безъ него и изложеніе, преимущественно по вопросамъ, извѣстныхъ предметовъ. Нѣтъ сомнѣнія, что эти упражненія чрезвычайно важны. Но, къ сожалѣнію, они нигдѣ, насколько, по крайней мѣрѣ, мнѣ извѣстно, достаточно не разработаны. Происходитъ это по нѣсколькимъ причинамъ. Во-первыхъ, отводится слишкомъ много мѣста пересказамъ. Но пересказъ—задача или слишкомъ легкая, или слишкомъ трудная: легкая, если держаться близко подлинника (но тогда въ немъ мало пользы), и трудная, если стараться быть болѣе свободнымъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ въ обоихъ случаяхъ упражненіе касается лишь внѣшней способности выражаться; внутренняя задача—логически мыслить—остается не затронутой и не разрѣшенной. Также мало рѣшается она и описаніями. Ибо здѣсь, при самомъ маломъ навыкѣ соблюдать порядокъ въ разсматриваніи, можно составлять описаніе за описаніемъ безъ труда. Описавъ корову и лошадь, ничего не стоитъ описать и собаку, и кошку, и свинью, и овцу, и вообще—какое угодно животное; схема вездѣ одна: голова такая-то, туловище такое-то и т. д. Пристрастіе нашихъ педагоговъ къ такого рода задачамъ должно, кажется, объясняться пристрастіемъ къ естественной исторіи. Предлагая учителю давать ученикамъ десятки описаній

внѣшнихъ предметовъ, они, повидимому, заботятся не объ изложеніи, а о знаніи самихъ предметовъ. У г. Баранова въ «Книгѣ для чтенія» составляется такимъ образомъ цѣлый курсъ естественной исторіи, ибо ученики должны описать: лошадь, свинью, кошку, медвѣдя, бѣлку, пѣтуха, утку, гадюку, окуня, кузнечика, паука, макъ, березу, кремень, почву и воду,—да еще сдѣлать нѣсколько сравненій (лошади съ коровой, пѣтуха съ соколомъ) и нѣсколько обобщеній (животныя млекопитающія, птицы, питаніе растеній и т. д.). Задается даже составить таблицы млекопитающихъ, позвоночныхъ и животныхъ. Вообще же такихъ задачъ, весьма однообразныхъ по формѣ, а слѣдовательно и мало полезныхъ по отношенію къ сочиненіямъ, изъ 83-хъ дается у него 46.

Но зато ужъ очень не трудно составить списокъ подобныхъ задачъ. Труднѣе разработать планъ упражненій на болѣе обширныя темы. Здѣсь не мудрено впасть въ ошибку чрезмѣрной трудности. Такъ, напр., г. Бунаковъ во второй части книги «Въ школѣ и дома» даетъ такое упражненіе: «Опиши знакомое тебѣ село. Что знаешь о прошедшемъ этого села? Разспроси старшихъ. Какую мѣстность село занимаетъ? Чѣмъ занимаются жители? Центръ какой волости это село? Въ какой мѣстности расположена волость? Что знаешь о прошедшемъ этой мѣстности? Разспроси старшихъ. Чѣмъ занимаются жители? Опиши главные промыслы, которые ихъ кормятъ. Много ли грамотныхъ людей? Гдѣ и у кого люди обучаются грамотѣ? Есть ли у васъ ссудосберегательное товарищество»? Словомъ, задается всестороннее описаніе села по всѣмъ правиламъ статистическихъ изслѣдованій. Не менѣе требователенъ и г. Барановъ. Такъ, онъ задаетъ сочиненіе: «*Избраніе Михаила Ѳеодоровича на царство*. Бѣдствія Россіи въ Смутное время. Грамоты Троице-Сергіевой Лавры. Козьма Мининъ. Пожертвованія и снаряженіе ополченія подъ начальствомъ князя Пожарскаго. Очищеніе Москвы отъ Поляковъ. Избраніе царемъ Михаила Ѳеодоровича Романова. Подвигъ крестьянина Ивана Сусанина». Впрочемъ, задаются подобныя же темы и безъ объясненія ихъ вопросами. Такъ, послѣдняя задача, предлагаемая г. Барановымъ, есть: «Царь-Освободитель. Разсказать о войнѣ съ

Турками». Ни болѣе, ни менѣе! Можно утѣшаться только тѣмъ, что это сочиненіе выйдетъ у учениковъ не чѣмъ инымъ, какъ повтореніемъ тѣхъ 20-ти строкъ, на которыхъ разсказана исторія *Турецкой* войны самимъ г. Барановымъ.

Во всякомъ случаѣ, послѣдніе два рода упражненій имѣютъ по отношенію къ сочиненіямъ лишь подготовительное значеніе. Они пріучаютъ учениковъ лишь къ правильному употребленію внѣшней оболочки мысли. Въ этомъ своемъ значеніи и подыскиваніе словъ по даннымъ указаніямъ и пересказъ—все это имѣетъ цѣну. Но надо замѣтить и помнить одно. Это—упражненія лишь подготовительныя, коими нельзя удовольствоваться ни въ одной школѣ, въ низшей столь же мало, какъ и въ средней. Продѣлавъ ихъ, ученикъ въ крайнемъ случаѣ съумѣетъ правильно выразить данную ему мысль, съ меньшимъ или большимъ ея развитіемъ, смотря по тому, какъ она будетъ ему дана. Но этого мало, и ничто не ручается, что онъ съумѣетъ сдѣлать и главное, т. е. развить мысль самостоятельно.

Очевидно, далѣе, что достоинство выраженія мысли весьма условно и поднимается отъ только понятнаго черезъ изящное до художественнаго. Для всѣхъ необходимо лишь первое—чтобы написанное ими было понятно; остальное—роскошь. И слѣдовательно, упражненія, имѣющія въ виду лишь способъ выраженія, никакъ не должны занимать перваго мѣста; они могутъ быть продолжены, когда въ распоряженіи учителя много времени, и должны быть сокращены, когда курсъ ученія ограниченъ. А таково именно положеніе въ начальной школѣ. Между тѣмъ, по общему обычаю, правило это не соблюдается; наоборотъ, упражненія стилистическія (понимая это слово въ широкомъ и условномъ смыслѣ) занимаютъ во всѣхъ руководствахъ преимущественное, если не исключительное, мѣсто.

Итакъ, на ихъ счетъ надо усилить упражненія, имѣющія въ виду пріучать учениковъ къ развитію мысли. Но какъ это сдѣлать? Какое основное правило поставить для этихъ упражненій?

Надо знать, о чемъ пишешь. Вотъ, повидимому, самое общее мѣсто. А между тѣмъ, въ немъ вся разгадка.

Предполагая, что способность письменно выражаться достаточно развита необходимыми для того упражненіями, должно

обратить вниманіе на внутреннюю сторону сочиненій. Стремясь въ концѣ концовъ къ одной цѣли, эти два рода упражненій имѣютъ однако самостоятельное значеніе.

Можетъ казаться, что содержаніе сочиненій есть только цѣль упражненій учениковъ въ изложеніи мыслей. Но это не такъ. Въ окончательномъ результатѣ, конечно, должно получиться умѣнье самостоятельно и логически излагать содержательныя мысли. Но результатъ этотъ можетъ быть достигнутъ лишь помощью, такъ сказать, самого себя, лишь помощью логическаго изложенія содержательныхъ мыслей. Только тогда можно научиться писать самостоятельно, логически и содержательно, когда будешь упражняться именно въ этомъ, а не въ чемъ-нибудь другомъ, не въ правильной орѳографіи, не въ правильной пунктуаціи и т. п. Но для этого именно ученикъ долженъ самостоятельно и въ достаточной подробности знать то, о чемъ онъ пишетъ. *Самостоятельно:* слѣдовательно, не достаточно, чтобы онъ только запомнилъ прочитанное. При пересказѣ только воспринятаго памятью, строго говоря, ученикъ не думаетъ, а лишь повторяетъ болѣе или менѣе машинально чужой ходъ мысли. И потому такъ употребительные пересказы прочитанныхъ статей не приносятъ большой пользы. Они требуютъ развѣ лишь грамматической и стилистической ловкости и навыка; но вмѣстѣ съ тѣмъ они оставляютъ совершенно бездѣятельными умственныя силы ученика. Пересказы научаютъ ученика мыслить по чужому шаблону, умственно ходить на поводу. Даже если при этомъ подробно объяснять ученикамъ ходъ мыслей статей, то и тогда ученики развѣ только узнаютъ, какъ развиваютъ свои мысли другіе люди; но отъ этого знанія до умѣнья и самому то же дѣлать—непосредственнаго перехода еще нѣтъ. *Въ достаточной подробности:* общія очертанія мысли—еще не мысль. Разсказать въ двадцати строкахъ о Турецкой войнѣ, какъ требуетъ г. Барановъ, вовсе не значитъ послѣдовательно обдумать ее; наоборотъ, такой разсказъ—тоже дѣло памяти, схватившей нѣсколько чертъ и запомнившей ихъ въ извѣстномъ порядкѣ. Для того, чтобы изложеніе какой-нибудь мысли въ нѣсколькихъ строкахъ было дѣйствительно результатомъ умственнаго процесса, необходимо или чтобы умъ

уже привыкъ схватывать въ предметѣ существенныя черты, чего нельзя требовать отъ ученика, или чтобы предметъ размышленія дѣйствительно по существу былъ доступенъ краткому обсужденію,—противъ чего слишкомъ часто грѣшатъ при задаваніи сочиненій. Обыкновенна такая тема: «Какъ мы провели лѣтніе каникулы». Но возможно ли такое сочиненіе въ школѣ? Очевидно—нѣтъ, ибо чтобы хорошо его написать, должно умѣть выбирать дѣйствительно крупныя событія, характеристическія черты. И потому, такія сочиненія, можетъ быть, очень полезныя въ стилистическомъ отношеніи, въ смыслѣ логическомъ, такъ же, какъ и пересказы, не имѣютъ никакой цѣны.

Нельзя говорить, какъ это обыкновенно дѣлается: на чемъ бы ученики ни упражнялись въ правильномъ выраженіи мыслей, лишь бы упражнялись. Нельзя задать сочиненіе такъ: «Опишите—что бы? ну, хоть восходъ солнца»,—и потомъ главное вниманіе обратить на ошибки этимологическія, синтаксическія, стилистическія и пр. Ошибки ошибками, но важнѣе было тщательнѣе обдумать тему и, можетъ быть, задать не «восходъ», а «закатъ» солнца. Я говорю этими словами не остроту,—наоборотъ, это—дѣйствительный случай: такая именно тема была предложена въ V классѣ одной классической гимназіи. И что же? Оказалось, что изъ всего класса лишь одинъ мальчикъ видѣлъ «восходъ» солнца, между тѣмъ какъ всѣ видали постоянно закатъ. Но это нисколько никого не смутило, и всѣ преблагополучно описали «восходъ».

Такимъ образомъ, систематическій рядъ краткихъ, доступныхъ самостоятельному обсужденію учениковъ темъ,—вотъ средство развить въ нихъ способность правильно излагать на письмѣ свои мысли.

Задавъ такую тему, учитель разбираетъ ее съ учениками, и въ этомъ-то разборѣ и состоитъ существенное упражненіе. Во время его намѣчаются части и послѣдовательность. Тутъ нѣтъ, конечно, и рѣчи объ искусственныхъ планахъ, о разныхъ введеніяхъ, переходахъ, главныхъ частяхъ, заключеніяхъ. Всѣ такіе планы преслѣдуютъ условныя литературныя цѣли; всѣ они, до извѣстной степени, остатки риторики и другихъ подобныхъ наукъ. Въ народной школѣ важно научить учениковъ

писать такъ, чтобы теченіе ихъ мыслей соотвѣтствовало предмету сочиненія. И въ такомъ случаѣ сама тема должна заключать основаніе къ правильной разработкѣ плана: это основаніе заключается въ ея, такъ сказать, дѣйствительности и доступности уму ученика.

По этой системѣ письменныя упражненія идутъ такъ.

Грамматическія, стилистическія и логическія упражненія, обыкновенно считаемыя за подготовленіе къ сочиненіямъ, получаютъ особое значеніе; ихъ цѣль—довести ученика до правильнаго (относительно) употребленія высшей формы языка. Сюда относятся и простые пересказы прочитанныхъ статей. Но и это ихъ значеніе весьма ничтожно, ибо обыкновенно ученику почти не возможно найти собственное выраженіе въ замѣну книжнаго. А потому, гораздо цѣлесообразнѣе задавать пересказы позднѣе, когда ученикъ настолько овладѣетъ языкомъ, что будетъ въ состояніи справиться съ весьма трудной задачей переложенія стихотворной рѣчи въ прозу, или когда онъ настолько овладѣетъ своею мыслью, чтобы распространять или сокращать чужое изложеніе. Но о послѣднемъ упражненіи рѣчь ниже.

Собственно упражненія въ сочиненіяхъ начинаются съ той минуты, когда ученику, прежде чѣмъ изложить мысль на бумагѣ, надо развить ее въ умѣ. Первымъ родомъ упражненій, даже къ концу перваго года, могутъ служить предложенныя барономъ Корфомъ короткія записки. Ученики пишутъ записку учителю съ просьбой дать новую тетрадь, приступить къ объясненію новаго правила, сообщаютъ пропустившему товарищу о пройденномъ въ его отсутствіе и т. п. Во всѣхъ такихъ запискахъ предметъ мысли не только кратокъ, но можетъ быть легко охваченъ и самостоятельно разработанъ ученикомъ. По той же своей краткости мысль можетъ быть выражена въ формѣ, съ которой совладаетъ и только начинающій писать ученикъ. Форма письма предлагается потому, что только при ней такія краткія мысли получаютъ, такъ сказать, поводъ къ существованію на бумагѣ, а слѣдовательно—имѣютъ интересъ въ глазахъ ученика. Никакой видимой цѣли, кромѣ школьной, не можетъ имѣть такая отдѣльная фраза, написанная на бумагѣ: «У меня исписался весь грифель; учитель далъ мнѣ новый».

Между тѣмъ, какъ очевидна цѣль (хотя въ данномъ случаѣ и фиктивная, лишь воображаемая), съ коей пишется такая записочка:

«Многоуважаемый N. N.!

У меня исписался весь грифель; дайте, пожалуйста, мнѣ новый.

Преданный Х.».

Содержаніе такихъ писемъ не трудно усложнять. Мало-помалу они переходятъ въ описанія дѣйствительныхъ событій изъ жизни,—тогда форма письма можетъ и отбрасываться, такъ что письма будутъ чередоваться съ разсказами. Но при этомъ надо помнить, что событія, имѣющія быть описанными, должны быть кратки и строго опредѣлены. Нельзя задать сочиненія (беру уже приведенный примѣръ) на тему: «Опиши, какъ ты провелъ лѣтніе каникулы»,—а лишь: «Опиши одну за другой лѣтнія работы хлѣбопашца»; или: «Опиши, какъ ты вернулся съ экзамена домой»*).

Вотъ одинъ родъ темъ. Съ него должно начинать. Темы другихъ родовъ вводятся позднѣе. Между ними въ умѣренномъ количествѣ могутъ быть задаваемы описанія предметовъ, животныхъ и т. п. Но вмѣстѣ съ тѣмъ необходимо остерегаться весьма распространеннаго увлеченія подобными задачами. Объ этомъ, впрочемъ, уже было говорено выше. Равно было указано и на то, что описаніе картинъ природы не по силамъ и ученикамъ среднихъ учебныхъ заведеній—и тѣмъ паче деревенскимъ школьникамъ.

Не должно, однако, опасаться, чтобы выборъ темъ, разъ будутъ исключены пересказы и описанія, оказался слишкомъ бѣденъ. И наименѣе грозитъ эта опасность народной школѣ съ ея курсомъ, продолжающимся всего три года. Наобо-

*) Нѣсколько подобныхъ разсказовъ помѣщено въ «Сборникѣ прозаическихъ статей и стихотвореній» Сердобольскаго. Вотъ одинъ изъ нихъ (т. I, стр. 145), исправленный, впрочемъ, составителемъ. «Съ братомъ мы ѣздили въ лѣсъ за лутошками. Онъ мнѣ насбираетъ лутошекъ, вынесетъ на дорогу, а я таскаю ихъ понемногу къ телѣгѣ. Вотъ несу я этакъ лутошки, а братъ мой сѣлъ за корнемъ подлѣ дороги, и когда я проходилъ мимо его, какъ завоетъ по-волчьи,—я бросилъ лутошки, закричалъ и побѣжалъ къ телѣгѣ. Этотъ испугъ на меня такъ подѣйствовалъ, что я съ того времени сталъ бояться въ лѣсу».

ротъ, существуетъ изобильнѣйшій источникъ темъ, и притомъ наиболѣе полезныхъ и педагогическихъ. Этотъ источникъ—Книга для чтенія при томъ ея употребленіи, образецъ коего показанъ знаменитымъ Кэромъ въ его классическомъ «Теоретическо-практическомъ руководствѣ къ употребленію нѣмецкой книги для чтенія»*).

Пріемъ этотъ состоитъ въ томъ, что статьи, помѣщенныя въ Книгѣ для чтенія, изучаются во всей подробности, и полученныя при этомъ свѣдѣнія дѣлаются основаніемъ для одной или нѣсколькихъ темъ для сочиненій. При этомъ, очевидно, легко достигаются двѣ существенныя цѣли: съ одной стороны, ученики получаютъ матеріалъ, коимъ они могутъ свободно распоряжаться; съ другой—всегда возможно выбрать темы, доступныя и по объему и по содержанію.

Такъ, напр., послѣ разбора извѣстнаго разсказа: «Ученый скворецъ», среднему отдѣленію (4—6 годъ ученія) задаются Кэромъ сочиненія:

1. Передать разсказъ отъ лица охотника.
2. Вмѣсто скворца поставить табакерку съ музыкой и перемѣнить такимъ образомъ весь разсказъ.
3. Написать съ объясненіемъ 8-ю заповѣдь.

Старшему отдѣленію (7 и 8 годъ ученія) могутъ быть заданы:

1. Описаніе скворца по данной схемѣ.
2. Прирученіе птицъ.
3. Припомнить и написать какой-нибудь разсказъ съ подобнымъ же содержаніемъ.

Другой примѣръ.

На основаніи басни «Муравей и Стрекоза» можно задать три сочиненія:

1. Два ремесленника (подражаніе).
2. Измѣненіе разговорной формы въ повѣствовательную.
3. Сравненіе муравья съ стрекозой. И т. п.

Повторю, что подобныя темы могутъ быть задаваемы лишь послѣ подробнаго разбора статьи. Но этотъ разборъ ничего

*) Kehr. Theoretisch—praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.

общаго съ объяснительнымъ чтеніемъ не имѣетъ. Это послѣднее долженствуетъ якобы уяснить статью. Разборъ, о которомъ идетъ рѣчь, стремится дать ученику, на основаніи прочитанной статьи, достаточный матеріалъ для сочиненій. Въ противоположность объяснительному чтенію, приготовительный разборъ (назовемъ такъ это занятіе) предполагаетъ статью вполнѣ понятной. Онъ касается поэтому не отдѣльныхъ словъ и выраженій, не послѣдовательности статьи, а ея содержанія. Прочитавъ «Муравья и Стрекозу» спрашиваютъ не о томъ, что такое муравей, и что стрекоза, а о значеніи того событія, которое излагается въ баснѣ; отсюда сама собою вытекаетъ параллель съ двумя ремесленниками. Столь же естественно и на столь же фактическомъ основаніи вытекаетъ отсюда и сравнительная характеристика обоихъ насѣкомыхъ. Въ «Ученомъ скворцѣ» идетъ рѣчь о воровствѣ; небольшое развитіе этой мысли и есть уже объясненіе 8-й заповѣди.

Другое замѣчаніе, которое необходимо сдѣлать, состоитъ въ томъ, что сочиненія могутъ и должны быть весьма разнообразны по формѣ, какъ это и видно изъ приведенныхъ примѣровъ. То это переложеніе разговорной формы въ повѣствовательную, то это измѣненіе лица, числа, времени и т. п. Наконецъ, чрезвычайно важное значеніе имѣетъ сокращеніе прочитанныхъ статей: при немъ надо уловить лишь главныя, существенныя подробности и лишь ихъ воспроизвести. Задача—чрезвычайно трудная, ибо какъ мало людей умѣютъ излагать свои мысли кратко, не расплываясь въ ненужныхъ подробностяхъ*)!

Изъ всего сказаннаго само собой, наконецъ, вытекаетъ и третье замѣчаніе. Если сочиненіе—такое существенно-важное упражненіе, если оно въ то же время такъ трудно; то его надо количественно поставить иначе, чѣмъ теперь. Задавать два сочиненія въ мѣсяцъ—совершенно безцѣльно. Для того, чтобы писать сочиненія, необходимо не только знаніе, но и навыкъ. А навыкъ достигается упражненіемъ, постояннымъ и

*) Необходимо также познакомить учениковъ съ формами дѣловыхъ бумагъ, писемъ и т. п.

частымъ. Слѣдовательно, и сочиненія надо задавать какъ можно чаще и начинать это упражненіе какъ можно раньше, даже съ конца первой зимы. Кэрь въ указанной книгѣ требуетъ по сочиненію на грифельной доскѣ въ день и затѣмъ по крайней мѣрѣ два въ мѣсяцъ, переписанныхъ въ тетрадь. При нашемъ краткомъ курсѣ едва ли это возможно. Но одно, а то и два сочиненія въ недѣлю—обязательны.

Таковъ, въ общихъ основаніяхъ, планъ преподаванія русскаго языка въ народной школѣ, предлагаемый въ замѣну принятаго нынѣ. Его центръ—грамматика, его цѣль—письменное изложеніе мыслей.

Только при такой постановкѣ дѣла, только при такомъ взаимоотношеніи своихъ частей курсъ русскаго языка перестанетъ, думается мнѣ, быть началомъ безъ конца, обрывкомъ курса нѣмецкаго языка въ нѣмецкихъ школахъ. Но даже если высказанныя мною соображенія окажутся при подробнѣйшей практической разработкѣ и неосновательными, несомнѣнно одно: въ настоящемъ своемъ видѣ обученіе русскому языку въ народной школѣ основано на случайномъ заимствованіи чужихъ образцовъ, происходитъ въ неопредѣленномъ направленіи, ведетъ къ неяснымъ цѣлямъ,—и потому оно должно подвергнуться полному пересмотру и еще болѣе—полному измѣненію. Моя цѣль будетъ совершенно достигнута, если хотя эта мысль получитъ сочувствіе и распространеніе въ нашемъ народно-педагогическомъ мірѣ.

НКП РСФСР
Инв. №
193 г.